

## **LES DEMANDES ET BESOINS EN FORMATION DES PERSONNELS CONFRONTÉS AUX PUBLICS DE FAIBLES NIVEAUX DE QUALIFICATION : Compte rendu d'enquête**

**Francine VANISCOTTE**

*Résumé.* Deux circulaires ministérielles ont en 1984-1985 proposé un élargissement des missions des Écoles Normales, afin de venir en aide aux formateurs confrontés aux publics de faibles niveaux de qualification professionnelle. Une enquête fut alors conduite pour préciser les besoins en formation de ces formateurs.

*Elle a mis en évidence une typologie des organismes qui s'occupent de ces formations, les stratégies et les démarches utilisées par les formateurs, les difficultés qu'ils rencontrent autant que leurs besoins et demandes de formation.*

*Cette enquête fournit un matériau utile pour les centres de formation et les Écoles Normales voulant mettre en œuvre des formations pour les personnels hors Education Nationale confrontés aux problèmes de l'illettrisme et des faibles niveaux de qualification professionnelle.*

*Abstract.* During the 1984-1985 school year, two government circulaires tentatively extended the teacher's college function in order to provide training services to teachers who had to face lower levels of professional qualification.

*This survey highlighted this organisational typology of these training units, the approaches and strategies of the teachers in charge, the difficulties which occur as well as teachers' needs and requirements for further and specific training.*

*This survey provides a useful material for training units and teachers college wishing to implement specific training programs for non stels educational systems facing problems related to illiteracy and lower levels of professional qualification.*

**“Les illettrés sont parmi nous. Ils sont 6 millions. Tous ou presque ont appris à lire puis désappris...**

**Des exclus, rien n'a été prévu pour eux.”**

Le Point, 16 nov. 1987.

**Les médias nous ont habitués depuis quelques années à ces affirmations. Elles secouent l'opinion publique, remettent en cause l'image de l'école. Une chose est en effet de critiquer la qualité, l'efficacité insuffisante de l'école, une autre chose est de l'attaquer sur**

un de ses objectifs de base: apprendre à lire, écrire et compter à chaque citoyen. Quelles que soient les critiques portées, la puissance de l'école reste profondément ancrée dans nos mentalités occidentales qui imaginent difficilement qu'on puisse ne savoir ni lire, ni écrire.

L'opinion publique ne fait d'ailleurs que suivre les pouvoirs publics qui jusque dans les années 80 ont répondu aux enquêtes périodiques de la Communauté Européenne sur cette question, en affirmant que l'analphabétisme était un problème réglé (1).

Or l'analphabétisme n'a jamais été un problème réglé. Il n'y a pas réapparition de cette question par une quelconque incompétence nouvelle de l'école. L'illettrisme n'est pas un phénomène social nouveau. Il est une prise de conscience actuelle et il pose aujourd'hui toute une série de questions préoccupantes.

## 1. L'ILLETTRISME : RÉALITÉ DU PROBLÈME

### 1.1. Combien y a-t-il d'analphabètes ?

Toute estimation de l'analphabétisme se heurte à des problèmes de définition et de mesure. Le mot « analphabétisme » est d'apparition récente. Il reprend en 1922 le mot analphabète apparu au XVI<sup>e</sup> siècle et tombé en désuétude. Très liée au Tiers-Monde, la notion d'analphabétisme semble évoluer parallèlement à l'intérêt porté au Tiers-Monde. L'UNESCO en donne en 1958 une définition technique: « est analphabète une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » (2).

---

(1) En 1979, la France répondait à un questionnaire de la Commission de la Communauté Européenne qu'il n'y avait pas d'analphabétisme au sein de la population adulte francophone. La RFA et le Luxembourg firent de même (la première corrigea rapidement le tir). L'Italie déclara un taux de 5,2 % en 1971, les Pays-Bas estimaient avoir 4 % d'analphabètes au début des années 80 et le Royaume-Uni 2 millions tandis qu'une vaste campagne institutionnelle y était engagée depuis 1974. J.F. LAE & P. NOISETTE, *Je, tu, il, elle apprend*, Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme: Documents Affaires sociales. La Documentation française, 1985; page 14, note n° 4.

(2) « Actes de la Conférence générale, dixième session, Paris 1958 » dans *Résolutions*, Paris, UNESCO, 1959.

Cette définition qui reste une référence a subi des évolutions car on a cherché à différencier l'analphabétisme des pays développés et scolarisés de celui des pays du Tiers-Monde : c'est sur ce souci de différenciation qu'est apparu le mot illettrisme créé par ATD/Quart Monde (Aide à toute détresse/Quart Monde).

L'analphabète fonctionnel est une personne qui sait plus ou moins lire et écrire, mais dont le niveau de connaissance est insuffisant pour qu'elle puisse s'épanouir et être à l'aise dans la société. Ce niveau de connaissance est variable. Il se définit par le groupe social d'appartenance. « Il n'est pas le même dans une communauté rurale et dans une société aux technologies avancées ; dans une société où le taux de chômage est élevé et dans une société où le chômage est à peu près inexistant. » (1)

Actuellement et en s'appuyant sur la précédente définition, la CEE évalue à 15 millions (soit environ 5 % de la population des États Membres), le nombre des analphabètes, c'est-à-dire des personnes qui en raison de leur insuffisante maîtrise de l'écrit se trouvent en difficulté pour participer à la vie économique, sociale et politique de leur région.

La reconnaissance du problème s'est faite à des époques différentes. Les pays du sud de l'Europe (Portugal, Espagne, Italie et Grèce) n'ayant jamais nié la réalité de l'analphabétisme ont développé des efforts plus soutenus que les pays du nord qui ont cru avoir totalement et définitivement alphabétisé leur pays. Si la Grande-Bretagne puis l'Irlande ont reconnu en 1973 avoir des analphabètes, la prise de conscience fut plus tardive aux Pays-Bas (1977), puis en Belgique néerlandophone (1979). L'Allemagne Fédérale, la Belgique francophone et la France ont attendu 1981, 1983 et 1984 pour accepter publiquement de reconnaître les faits (2).

En France, la dernière enquête nationale réalisée par Infometrie en 1988 montre que 6,3 % de la population adulte est concernée par cette difficulté à lire et écrire les textes de la vie quotidienne (3).

---

(1) 1<sup>er</sup> congrès européen, « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres des communautés européennes aujourd'hui ». Athènes, Palais Zappeion, 16-18 sept. 1987. Ministère de la Culture, Secrétariat Général de la Formation Populaire, Communication de Jan H. Slavenburg, p. 70.

(2) *Op. cit.* Communication de Pierre Freynet, p. 61.

(3) En toutes lettres. Bulletin du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. N° 8, mars 1988. Résultats d'une enquête nationale.

Si les estimations quantitatives sont difficiles à faire, plus difficile encore sont les réponses à donner aux questions posées.

Comment évaluer les problèmes de vie des personnes analphabètes ? Que représente le fait d'être illettré dans la vie sociale et politique car l'illettré est aussi un citoyen ? Comment lutter contre l'illettrisme ? Comment intervenir et par quelles méthodes ? Qui intervient et avec quelle formation ?

## 1.2. La prise en compte de l'illettrisme

Si les pouvoirs publics français ont longtemps ignoré le problème, les associations militantes, les mouvements sociaux et caritatifs ont consacré beaucoup d'énergie pour y remédier et pour alerter les autorités. Leur rôle a été particulièrement important.

En 1981, le rapport OHEIX sur la pauvreté (1) est le premier à parler « des citoyens de langue maternelle française qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture » comme d'un « problème préoccupant » et à mentionner « le nombre important des citoyens lourdement handicapés dans notre société dominée par l'écrit ».

Le terme illettrisme et la réalité qu'il recouvre, s'installe dans la langue et la conscience collective avec le rapport officiel « Des illettrés en France » (2) publié en 1984. Ce rapport a rencontré un écho médiatique qui a facilité la création du groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme (G.P.L.I.). Ce groupe est chargé de la mise en place d'actions spécifiques dans les domaines des quatre ministères de tutelle : Emploi, Éducation, Affaires sociales et culture.

En 1984 et 1985, deux circulaires ministérielles (circulaire du 15/11/84 - DE/D/N° 1663 et circulaire du 5/2/85 - CAB/11/161 § 3) montrent l'intérêt du ministère qui revendique sa responsabilité en matière d'apprentissage de la lecture/écriture et admet donc la nécessité d'une réparation des échecs antérieurs en même temps qu'une attention accrue aux risques d'échecs futurs.

---

(1) G. OHEIX, *Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions*. La Documentation française, 1981.

(2) V. ESPERANDIEU, A. LION, J.-P. BENICHO, *Des illettrés en France - Rapport au premier Ministre*. La Documentation française, janvier 1984.

Mais cet intérêt apparaît :

- après que d'autres institutions caritatives ou militantes se sont trouvées confrontées à l'inefficacité de savoirs acquis ;
- au moment où la prise de conscience de problèmes a pu se faire ;
- dans un contexte économique et politique qui montre l'illettré en double situation de rejet et d'échec : l'école en effet a été impuissante à lui donner une qualification professionnelle ; au chômage et sans qualification, les organismes de Formation professionnelle se montrent également impuissants à lui fournir un travail et une formation qualifiante.

## 2. L'ENQUÊTE RÉALISÉE

C'est en réponse aux deux circulaires ministérielles qu'une équipe de formateurs s'est constituée à l'École Normale de Paris (Batignolles) avec la volonté de prendre en compte ce problème sensible par un élargissement progressif de la formation à de nouveaux publics. Dans le cas particulier de l'illettrisme, de sa prévention et de son traitement, il est donc apparu que cet élargissement devait se faire par paliers successifs. On ne peut en effet ignorer le grand sentiment d'impuissance des Formateurs des Écoles Normales devant un problème ressenti comme insolite et dérangeant plus d'un siècle après l'institution de l'école obligatoire. Tout engagement des formateurs dans des actions de formation permettant de porter remède à l'illettrisme demande un large préalable d'information et de réflexion.

L'enquête dont nous rendrons compte s'était donnée deux objectifs essentiels :

- cerner les besoins et demandes de formation de personnels formateurs ayant à se pencher sur les problèmes de prévention et de traitement de l'illettrisme ;
- proposer à partir de cette analyse, des actions de formation à un public d'animateurs et de formateurs salariés, permanents ou bénévoles d'associations et de mouvements pédagogiques dans et hors Éducation Nationale.

Circonscrite à la ville de Paris, cette enquête s'est déroulée durant l'année 1987 sous la double forme :

- d'une série d'entretiens individuels et collectifs auprès de responsables de formation et d'équipe de formateurs ;

— d'un questionnaire constitué à partir d'une première analyse du contenu des entretiens. Ce questionnaire a été envoyé par le FAS (Fonds d'Action Sociale) à tous les organismes et associations concernés de la ville de Paris.

La ville de Paris compte à elle seule une centaine d'organismes et d'associations travaillant avec des publics de faibles niveaux de qualification. Nous en avons touché 7 par entretien avec les responsables de formation, 5 par entretien collectif avec des équipes de formation et 20 par questionnaire. Ces 32 associations ou organismes représentent environ le tiers des organismes recensés.

### **2.1. Les entretiens - Présentation de la méthode suivie**

Les entretiens ayant pour objectif de baliser le champ très large des préoccupations des responsables institutionnels et des formateurs des publics de faible niveau de qualification, un premier choix a été de différencier deux séries d'entretiens :

— des entretiens individuels avec des responsables de formation : personnel non obligatoirement en lien avec les publics illettrés mais ayant à prévoir des actions de formation au sein d'organismes concernés, et ayant à « gérer » des formateurs ;

— des entretiens collectifs auprès d'équipes de formateurs confrontés à l'illettrisme, ayant éventuellement un même projet et des demandes et besoins de formation individuels, spécifiques ou collectifs directement en relation avec les difficultés rencontrées au quotidien.

Pour la première série d'entretiens, les responsables ont été faciles à identifier et à interviewer, mais les rencontres avec les équipes de formateurs se sont avérées beaucoup plus difficiles, amenant à cette première constatation que les personnels formateurs confrontés aux problèmes de l'illettrisme sont rarement constitués en équipe. Ils sont isolés dans des quartiers, travaillent seuls, n'ont que peu souvent la possibilité de réfléchir ensemble et mettre en commun leurs difficultés. Ils sont d'ailleurs souvent dans des structures étroites ou l'équipe est réduite à deux ou trois personnes.

Les entretiens ont parfois fait l'objet de négociations difficiles. Il y eut des refus clairs et sans appel : « Voici 40 ans que je travaille dans le silence... je ne vais pas en sortir aujourd'hui pour répondre à vos questions ». Il y eut des refus au terme de longues discussions.

Les causes pourraient se résumer ainsi :

- le sentiment de l'inutilité de l'action entreprise ;
- le manque de confiance des personnels d'associations envers les pouvoirs publics pour prendre en considération le problème de l'illettrisme ;
- le sentiment de concurrence. L'intérêt de l'Éducation Nationale étant ressenti comme pouvant retirer le travail de certaines associations ;
- le rejet d'un représentant de l'Éducation Nationale attaché à une École Normale : institution de formation de maîtres regardée comme partiellement responsable de l'échec des enfants à l'école et bien tardivement préoccupée d'y porter remède.

Et il est vrai que nous avons parfois entendu des témoignages et des récits qui questionnent gravement l'institution scolaire, ses filières dites spécialisées..., l'absence de souplesse et d'individualisation des apprentissages, la rigidité générale des structures.

À côté de ces rencontres difficiles, d'autres rencontres et d'autres interlocuteurs ont exprimé fortement l'idée que l'Éducation Nationale se doit d'organiser une réflexion large sur ces questions et prévoir des actions de « remédiation » envers toutes ces personnes laissées pour compte dans leur scolarité ou non accueillies lors de leur arrivée en France.

Les grilles d'entretien ont été élaborées à partir des travaux de J.-M. Barbier et M. Lesne (1) et de C. Dubar (2). Dans les deux types d'entretiens, la ligne directrice était de faire produire par les interlocuteurs, des objectifs inducteurs de formation en passant des objectifs généraux aux performances attendues des formés et aux compétences à développer chez les formateurs. Sur cette ligne directrice, les entretiens ont été conduits avec la relative souplesse des entretiens semi-directifs.

---

(1) J.-M. BARBIER & M. LESNE. Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins. Les modes de détermination des besoins en formation - ensemble des documents théoriques de recueils de cas et d'exercice du module n° 5. « Analyse des besoins » animé par A. de Peretti, 1982.

(2) C. DUBAR, *Sur la notion de besoin, la logique des besoins de formation et quelque logique de formation*. Ensemble des documents théoriques de recueil de cas et d'exercice du module n° 5. « Analyse des besoins » animé par André de Peretti, 1982.

## Grille d'entretien pour les responsables de formation

### Questionnement et déroulement

a. *Phase d'expression libre* et de mise en confiance.

- Quelles sont les finalités et les buts de l'institution ?
- Quelles sont les actions entreprises ?
- Les difficultés rencontrées ?
- Qu'en disent les Formateurs ?

b. *Phase exploratoire*

Description d'une situation de formation idéale qui permettrait de résoudre les difficultés et de satisfaire les besoins de chacun des partenaires formés, formateurs, institution.

c. *Phase centrée* : production d'objectifs

● Objectifs généraux : compétences, qualifications nécessaires aux formateurs individuellement et collectivement sur un plan professionnel, social et humain.

● Objectifs de formation : savoir et savoir-faire des formateurs pour quelles « performances » ?

● Objectifs programmes  
Contenus et démarches pour une formation des formateurs

### Objectifs recherchés Exploitation envisagée Analyse prévue

- Recensement des types d'actions et des publics concernés.
- Recensement des difficultés rencontrées, de ce qui en est dit.

● Émergence des représentations et des désirs des responsables institutionnels.

recensement d'objectifs

- compétences requises

● Performances souhaitées  
— des formateurs ;  
— des formés.

● Contenus de formation  
Analyse de démarches et de stratégies de formation.

## Grille d'entretien pour les équipes rencontrées

Les entretiens lorsque les équipes étaient de 3 à 5 personnes n'ont pu suivre rigoureusement cette grille et cette progression. On s'est cependant efforcé d'avoir toutes les rubriques et notamment celle du projet d'équipe.

### Questionnement et déroulement

a. *Phase d'expression libre* avec recentrage éventuel

● Quel est le projet de l'équipe de formateurs

- Pourquoi, comment ?
- Pour quel type de changement et de finalité ?

b. *Phase exploratoire*

Par rapport au projet de l'équipe ou

aux objectifs généraux

Par rapport à un projet individuel

Quelles sont les difficultés rencontrées

- dans l'organisation
- dans les pratiques pédagogiques
- dans la réalité quotidienne ?

### Objectifs recherchés Exploitation envisagée Analyse prévue

Types de projets  
d'équipes  
de finalités

- recensement des difficultés rencontrées, des écarts entre
- le projet dit et la réalité vécue.

notion de *manque*.

## Questionnement et déroulement

Objectifs recherchés  
Exploitation envisagée  
Analyse prévue

c. *Phase centrée* : production d'une logique d'objectifs

## ● Objectifs généraux

Explications de l'équipe et de chaque individu.

— Compétences et qualifications nécessaires pour l'ensemble d'une équipe.

— Stratégies de formation possibles et souhaitables.

Écart entre la réalité et le souhait.

— Compétences et connaissances requises au niveau individuel

— Programmes de formation souhaitée pour une équipe ou des individus sur le plan des contenus, des outils, du relationnel

● Recensement d'objectifs explicites, implicites

● Recensement de ces compétences

— Conception de la formation  
*Besoin de formation*

Représentation des savoirs et des *besoins* des formés  
Besoin de formation des formateurs

*Demande en formation*  
explicite  
implicite

Les entretiens ont été traités par une analyse de contenu élaboré par les 8 personnes de l'équipe ayant lu l'ensemble du corpus en s'attachant à repérer les points initialement prévus pour l'analyse ainsi que les phrases ou mots-clés inducteurs de paramètres nouveaux (1).

## 2.2. Le questionnaire

Conçu après la réalisation des entretiens et diffusé à l'ensemble des organismes et associations non rencontrés dans les entretiens, ce questionnaire comporte quatre parties :

— la première permet de cerner les différents types d'institutions, d'organismes et d'associations confrontés aujourd'hui à l'illettrisme ainsi que les différents formateurs qui s'attachent à le combattre ;

— la deuxième est destinée à identifier les principales difficultés rencontrées ;

— la troisième a pour objectif de pointer les différents besoins en formation et leur ordre d'urgence ;

(1) Cf. L. BARDIN, *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1977.

— la quatrième indique les modalités de formation les plus compatibles avec les possibilités, les engagements personnels et professionnels de chacun.

### 3. PRINCIPAUX RÉSULTATS

#### 3.1. Les différents types d'institution. Leurs structures.

##### Les publics visés et les différentes activités.

À Paris, trois types d'organisations ou d'associations loi 1901 se penchent actuellement sur les problèmes spécifiques aux publics relevant de l'analphabétisme (ou risquant d'en relever). Elles ont des activités, des structures et des objectifs différents. Ce sont :

— *Des institutions, lieux de formation* : tels les départements universitaires, les centres de formation, les sièges centraux des Fédérations ou de regroupement d'associations. Ces lieux investissent soit dans la recherche, ce qui est la mission traditionnelle de l'université, soit dans la fabrication d'outils didactiques à l'usage des formateurs et des formés, mais aussi et aux différents niveaux dans la réflexion générale sur la formation en lien avec le problème ici étudié. Ces organismes fonctionnent avec des réseaux de formateurs aux compétences diverses : universitaires, formateurs plus ou moins qualifiés pour former d'autres formateurs, intervenants ponctuels. L'ensemble de ces personnels est permanent ou contractuel, bénévole ou salarié. Ces lieux de formation préoccupés de former des formateurs sont suivant le cas plus ou moins subventionnés. Ils le sont cependant toujours par un système de convention avec le FAS (Fonds d'action social).

— *Des Associations*. Le plus souvent de quartier et très modestes dans leur fonctionnement, ces associations travaillent par dissémination dans plusieurs quartiers et regroupent parfois leurs équipes pour une réflexion commune, un recentrage de l'action. Le sentiment de travailler en solitaire est souvent très vif dans ces structures. Ces associations, organismes, groupes d'entraide sont parfois regroupés sur la base d'un projet proche ou d'un travail visant un même public. Ils peuvent aussi par leur rattachement à une fondation, à une fédération ou à une confédération, bénéficier d'une aide matérielle et d'un réseau d'informations. Ainsi les personnes rencontrées appartenaient

au réseau des groupes d'entraides de quartiers, de la CSF (Confédération Syndicale des Familles), organisme implanté dans 65 départements, ou se rattachaient à une fondation ou encore adhéraient au CLAP (Comité de Liaison pour l'Aphabétisation et la Promotion).

Les formateurs de ces associations sont d'une grande hétérogénéité. De l'étudiant au retraité, du niveau de la maîtrise (bac + 4) à celui de la fin de l'enseignement primaire, avec cependant une dominante de personnels diplômés du secteur social, hospitalier et institutions spécialisées.

— *Des structures plus ou moins liées à l'Éducation Nationale et à un autre ministère.* C'est le cas des cours d'adultes organisés par la ville de Paris, des EREA (1), des formations attachées à l'insertion des 16-25 ans et partiellement dépendant du ministère des Affaires sociales, des structures attachées à la FOL (Fédération des Œuvres Laïques). La différence entre associations et structures de l'Éducation Nationale a un sens au niveau des personnels utilisés (et encore ce n'est pas systématique), au niveau parfois d'un rattachement idéologique ou d'une aide matérielle spécifique. Elle n'a pas toujours de sens par rapport au type d'activités conduites et au public visé dans ces activités.

Les activités repérables et explicites peuvent se répartir en trois domaines.

— *Activités de prévention.* Il s'agit ici essentiellement des actions de soutien scolaire et d'entraide conduites par les équipes de quartier. Ces actions d'aide aux devoirs, de pédagogie individualisée, ou d'entraide des plus grands aux plus petits (pratique érigée en principe à la Confédération Syndicale des Familles et prônée dans d'autres organismes (ATD, Quart-Monde par exemple) touchent les enfants de la maternelle au brevet des collèges. Les actions de prévention s'intègrent dans le champ des activités péri-scolaires. Elles sont conduites aussi bien par des associations de quartier, que par des structures de rattrapage dans un cadre militant d'origine idéologique variable.

---

(1) EREA: Établissement régional d'enseignement adapté.

— *Activités de « remédiation »*. Elles s'apparentent également aux activités d'entraide et de soutien scolaire mais se centrent habituellement sur un public plus âgé. Jeunes de 16 à 25 ans ayant été ou non scolarisés, le plus souvent de façon épisodique et ayant un très faible niveau de qualification. L'objectif est alors de donner ou consolider les apprentissages de base, de donner une qualification professionnelle, de permettre une intégration sociale en aidant ces jeunes à sortir du chômage dans lequel ils sont le plus souvent.

— *Activités de traitement de l'illettrisme*. Le problème est ici tellement vaste et le public si hétérogène que la tendance est nettement à la spécification en fonction des types de publics concernés. Autour de l'alphabétisation, les actions sont très diversifiées suivant les publics :

- Accueil de femmes récemment arrivées en France et premier rudiment d'apprentissage d'une parole orale pour se « débrouiller » au quotidien. Dans ces cas là les jeunes enfants sont souvent accueillis aussi.

- Alphabétisation pour hommes et femmes d'origine étrangère jamais scolarisés.

- Alphabétisation pour public d'origine française ou étrangère ayant échoué dans leur scolarité: public de très faible niveau de qualification, relevant réellement de l'illettrisme et appartenant le plus souvent aux milieux les plus défavorisés voire d'extrême pauvreté.

- Formations de faibles niveaux de qualification pour chômeurs de longue durée issus de ces mêmes couches.

### 3.2. Les stratégies, les démarches et les outils utilisés

Ils diffèrent suivant les publics enfant ou adulte.

— Pour le public d'enfants et de jeunes, les démarches et méthodes utilisées s'appuient sur l'individualisation de l'enseignement en l'inscrivant dans le vécu quotidien et la pratique de l'écrit fonctionnel. À côté de cet enseignement individualisé, une autre tendance va vers l'aide mutuelle systématique regardée comme aide à l'apprentissage des uns et consolidation de l'apprentissage des autres.

— Pour les différents publics d'adultes, les méthodes d'apprentissage sont le plus souvent des méthodes très traditionnelles, de type syllabique, s'appuyant sur des manuels scolaires destinés aux jeunes enfants et relevant de l'apprentissage du français, langue étrangère. Cette option relève presque toujours d'un choix par défaut : absence d'outils d'une part, ignorance des outils existants d'autre part. La

plupart des organisations, parallèlement à un apprentissage systématique et traditionnel, partent des situations de vie et pratiquent une pédagogie centrée sur le projet des apprenants notamment de ceux qui ont une demande de travail.

La conviction est assez générale qu'il faut dans ce type de démarche inclure la fabrication de ses propres outils. Mais les conditions de travail et le manque de temps des personnels formateurs comme du temps imparti aux formations empêchent la constitution d'outils au sein des équipes. Cette demande primordiale nous semble être une des pistes essentielles des actions de formation à mener. Les réponses ont souvent souligné le lien entre l'apprentissage de la lecture/écriture et celui des mathématiques. Ces deux apprentissages fondamentaux ne sauraient être disjoints.

### **3.3. Les difficultés rencontrées par les formateurs et responsables de formation**

*Les difficultés matérielles, organisationnelles et institutionnelles.*

- Elles tiennent au *financement*. C'est certes l'absence de moyens qui est mentionnée mais plus encore le manque de coordination entre les organismes, les retards de paiement qui obligent à ajourner les formations. Nous avons pour notre part été frappés par la vétusté et l'inconfort de certains locaux d'accueil : absence de chauffage, locaux à la limite de l'insalubre parfois.

- Liée au financement, la carence des outils et des possibilités d'achat de matériel didactique est réelle dans les associations de quartier.

- *La situation très précaire des formateurs* est peut-être la principale difficulté ressentie. Les formateurs sont le plus souvent contractuels pour une durée déterminée sans cesse remise en question. Cette insécurité d'emploi ne facilite pas l'implication.

Les retards de paiement et la précarité des situations de grand nombre de formateurs rendent toute planification et tout projet à long terme, impossible.

À cela s'ajoutent les problèmes d'horaires et de répartition du temps: un bon nombre d'actions se faisant en dehors des heures de travail.

— Les difficultés *institutionnelles* les plus souvent mentionnées par les personnels associatifs touchent aux relations avec l'Éducation Nationale. Lorsqu'il s'agit d'actions de soutien auprès des enfants en difficulté scolaire, la relation des éducateurs avec les enseignants s'établit parfois harmonieusement (nous avons rencontré une association dont les formateurs participent aux Conseils d'École), mais souvent sur la base de l'incompréhension et du manque de reconnaissance du travail accompli par les uns et par les autres. Ce qui est ressenti comme mépris des enseignants pour ces actions d'aide et de soutien pèse lourd dans les difficultés institutionnelles.

Les personnels de l'Éducation Nationale engagés dans ce type d'action admettent d'ailleurs volontiers que si les pouvoirs publics parlent beaucoup d'insertion des jeunes étrangers, de formation professionnelle des jeunes n'ayant pas obtenu de certification scolaire, d'alphabétisation des adultes français ou étrangers, ces missions ne sont pas considérées comme prioritaires et ne sauraient être remplies sans le tissu associatif qui entoure l'institution scolaire et fonctionne parallèlement à elle.

#### *Difficultés professionnelles de type relationnel*

Ces difficultés viennent à la fois des publics en formation et des formateurs.

● Les publics concernés par ces actions de prévention et de traitement de l'illettrisme sont décrits comme :

— essentiellement *instables*. Cette instabilité entraîne retards et absences, irrégularité d'implication et de motivation qui obligent les formateurs à de continuel retours en arrière. Certains formateurs travaillant sur la base d'un contrat tentent de réduire cette difficulté d'autant plus grande qu'elle est parfois liée à des habitudes culturelles autant qu'aux conditions de vie.

— *irréalistes dans leurs aspirations*. Les jeunes notamment, arrivent parfois en formation avec un projet professionnel totalement incompatible avec leur niveau de connaissances. On touche là aux représentations et aux images sociales des jeunes. Faire comprendre l'impossibilité de ce projet et amener à reformuler un autre projet

est une difficulté que certains organismes ont tenté de résoudre en instituant des entretiens préalables, une pédagogie contractuelle, et en s'entourant de formateurs ayant fait des études de psychologie.

— *en situation d'échec chronique* et donc portant une image négative d'eux-mêmes, les mettant dans une infériorité culpabilisante. C'est pourquoi beaucoup de formateurs se donnent comme premier travail et objectif « la réassurance » afin d'engager une formation avec quelque chance de succès. Ce point est un de ceux qui sont à la source de la difficulté de relation entre les associations et l'école en générale.

— *l'hétérogénéité du public*. Une des difficultés ressentie comme essentielle est de devoir prendre en compte en même temps, des publics adultes, d'origine souvent française ayant été en situation d'échec dans une scolarité obligatoire, et des publics d'origine étrangère jamais scolarisés, mais prêts à se plier au moule et aux habitudes scolaires... les demandant mêmes. Parallèlement à cette hétérogénéité des demandes et des attitudes, l'hétérogénéité des niveaux existe : publics totalement illettrés et jamais scolarisés et publics sachant lire et écrire dans leur langue maternelle, cohabitent dans la structure d'alphabétisation.

Les difficultés d'origines et de cultures, les différences des niveaux d'expression orale et écrite, les expériences antérieures et l'évolution du public déroutent les formateurs : aux fonctions anciennes d'alphabétisation d'hommes essentiellement maghrébins, ont succédé des formations qui touchent non plus des travailleurs émigrés mais des femmes africaines appelées à rester en France et des publics demandeurs d'asile donc d'origine sociale et culturelle différentes. Les demandes sont elles-mêmes hétérogènes et ne sauraient se traiter de façon uniforme : demande de formation pour trouver un emploi ; demande d'alphabétisation pour s'insérer dans la vie sociale ou pour suivre les études des enfants.

#### *Difficultés professionnelles liées aux manques de formation*

— Du point précédent vient la première difficulté exprimée par les formateurs du manque de connaissance des publics accueillis, de leur milieu, de leur culture.

— La difficulté essentielle cependant, touche au manque de connaissances de la didactique de la discipline à enseigner. Si dans

chaque organisme il existe un nombre important de personnes qualifiées, il existe aussi des bénévoles, des personnes habitées par une certaine idéologie voire un charisme les ayant amenés à faire ce type de travail sans formation préalable (enseignants des circuits professionnels - étudiants - jeunes retraités - personnes bénévoles venues du secteur social, etc.).

— Une autre difficulté touche au manque de connaissance de l'animation d'un groupe d'adultes. Si la pédagogie de type différenciée, voire individualisée est reconnue nécessaire, la pratique dans le quotidien de cette pédagogie est ressentie comme quasi impossible, par manque de maîtrise de l'animation d'un groupe d'adultes.

Faisant contrepoint aux difficultés évoquées, la situation de formation présentée comme idéale serait celle qui résoudrait ces problèmes en reconsidérant :

— des conditions matérielles qui donneraient la possibilité de faire un travail individualisé avec chacun, ou au moins une pédagogie de très petit groupe. Cela sous-entend qu'il faudrait davantage de formateurs mais aussi la possibilité de travailler dans des créneaux horaires plus souples.

Le rêve va cependant vers la constitution de lieux de rencontres entre formateurs et de structures plus souples dans les différentes associations.

— Des conditions de travail qui permettraient d'avoir des outils adaptés au public et de pouvoir pratiquer une alternance entre les terrains de travail et les lieux de ressourcement et d'approfondissement théoriques.

Dans ce contexte regardé comme idéal, des contenus de formation pourraient alors s'appuyer pour :

— les actions d'insertion dans le monde du travail, sur une connaissance concrète des problèmes économiques, de la vie des entreprises et du monde du travail — connaissance qui fait totalement défaut à l'ensemble des formateurs ;

— les actions d'aide et de soutien scolaire, sur une connaissance des programmes scolaires et des niveaux requis pour chaque classe ;

— les actions d'insertion dans la vie quotidienne, sur une meilleure connaissance des cultures des pays d'immigration.

### 3.4. Les objectifs et les besoins de formation

Tenter d'obtenir une logique d'objectifs n'est pas chose aisée. En partant des objectifs généraux et des finalités pour aller vers des

objectifs donnés sous forme de contenus et de démarches, puis de programmes de formation. Les différents niveaux se croisent.

*\* Les objectifs généraux.*

Les réponses obtenues concernent les actions de formation auprès des formateurs. Elles devraient les rendre :

1. — capables de définir eux-mêmes des objectifs de formation et à l'intérieur de ces objectifs, de conduire et d'animer un groupe en formation ;

— capables de mettre les apprenants en situation de s'approprier les connaissances.

2. — Capables d'écoute du public, de reconnaître ce qu'il est et ses intérêts ;

— capables d'analyser les situations, de les évaluer, d'analyser l'environnement et le milieu culturel, de reconnaître les difficultés du public et de s'y adapter.

3. — Capables de s'approprier, de chercher et de créer des outils correspondant aux besoins du public en formation ;

— capables d'acquérir la connaissance de la didactique de la discipline à enseigner.

4. — Suffisamment armés dans les connaissances disciplinaires, psychologiques, économiques et culturelles pour faire le travail qui leur est demandé.

\* Ces objectifs généraux sont à mettre en regard des performances que l'on cherche à obtenir des publics en formation.

Ces performances touchent à trois domaines :

1. *Domaine des connaissances*

- Connaissance du tissu économique et des structures institutionnelles → être capable d'auto-évaluer ses connaissances et ses savoir-faire.
- Maîtrise de la langue → savoir lire et écrire  
être capable de maîtriser les situations de communication écrite du quotidien.
- Culture générale  
accès au certificat d'études → arriver à la lecture plaisir.  
→ être capable de pratiquer l'aide mutuelle dans les apprentissages.

2. *Domaine du social et de l'emploi*

- Tissu économique et social → être capable de se débrouiller sur le marché de l'emploi.

- **Réalité professionnelle** → construire son projet professionnel.
- **Savoir professionnel, technologies** → acquérir une qualification professionnelle et une maîtrise de l'environnement social.

### 3. *Domaine du relationnel et de l'insertion*

- Devenir capable de vivre une vie de groupe, de se situer par rapport aux règles de vie de la société (son environnement ou la société d'accueil).
- Devenir autonome.
- Se débrouiller dans l'environnement quotidien.
- Devenir capable de confiance en soi.

\* Ces performances attendues demandent que les formateurs acquièrent *les compétences* qui leur permettent un approfondissement de leurs propres connaissances et la mise en œuvre de démarches spécifiques auprès des formés.

<i>Compétences</i>	→	<i>Contenus</i>	→	<i>Démarches</i>
1. <b>Information</b> sur les politiques d'éducation sur les aspects juridiques de l'immigration sur les techniques documentaires				
2. <b>Approfondissement des connaissances</b>			→	● susciter l'expression des participants
● meilleure connaissance du public				
● connaissance du matériel et des outils pédagogiques				● mettre les formés en situation
● utilisation de l'informatique et du matériel audio-visuel				
● connaître des techniques d'analyse d'erreurs, de production d'écrit, des bases de la linguistique				● pratiquer l'analyse des besoins en formation ● favoriser les activités de production
3. <b>Meilleure connaissance des processus d'apprentissage pour trouver les stratégies qui permettent de développer l'autonomie de l'apprentissage</b>			→	● partir des acquis des participants faire vivre l'appropriation des connaissances établir des liens avec les terrains
4. <b>Vie de groupe</b> Techniques d'observation de groupe Écoute du groupe			→	● Mise à plat des pratiques et confrontation

Les actions de formation, qu'elles s'appliquent aux formateurs ou aux formés sont toujours envisagées comme une remise en ques-

tion réflexive, une structure pédagogique d'appropriation ou de renforcement des connaissances. C'est une conception de la formation qui opte pour :

— une réflexion sur l'adéquation entre les objectifs et les moyens,

— la connaissance du monde du travail,

— la pluridisciplinarité dans la formation,

— l'utilisation des acquis et expériences antérieurs,

— la pratique de l'auto-évaluation,

— la mise en situation d'autonomie.

... Et il faut souligner que ces choix sont assez différents des tendances actuelles de la formation dispensée dans les Écoles Normales (au moins en formation initiale). Les textes en vigueur depuis 1986 ont, en effet, sensiblement renforcé les contenus didactiques dans la formation des enseignants du premier degré.

\* *Les attentes et les demandes de formation qui ont été exprimées par les formateurs touchent de façon tout à fait prioritaire :*

1. *la connaissance des outils existants et la production de nouveaux outils didactiques.*

La seule connaissance des outils existants est impuissante à résoudre toutes les difficultés d'où cette demande de production et de fabrication d'outils comme premier besoin de formation. Demande originale et très spécifique. Un public d'enseignants « ordinaires » exprime à notre connaissance rarement le besoin de production mais plutôt le besoin de se repérer dans la production existante et celui de remettre à jour ses connaissances.

2. *Le perfectionnement des connaissances dans les domaines disciplinaires des mathématiques, de la linguistique, mais essentiellement de la didactique de ces disciplines, et des technologies nouvelles.*

3. *Les champs pédagogiques du soutien scolaire, des méthodes d'apprentissage et de la transmission des savoirs et savoir-faire.*

Quand les conditions matérielles de formation souhaitées nous ont été précisées, elles ont porté sur les conditions favorables à la fabrication d'outils, la mise en situation d'expression et l'alternance entre le travail théorique et le retour sur le terrain. Cependant, les recoupements que nous avons pu faire, notamment dans les réponses aux questionnaires, montrent qu'il n'existe pas de cohérence totale

entre les difficultés ressenties, le besoin de formation exprimé, l'intérêt pour une modalité de formation en rapport avec ce besoin et la disponibilité pour s'y investir... mais il y a toujours cohérence partielle.

## CONCLUSION

Notre objectif était, en réponse aux deux circulaires ministérielles de 1984 et 1985, de donner aux professeurs d'École Normale, des éléments permettant l'élargissement des formations traditionnelles vers des formateurs dans et hors l'Éducation Nationale confrontés aux publics de faible niveau de qualification. Ces éléments visaient à donner une meilleure connaissance des difficultés de ces formateurs, afin de leur proposer des actions de formation au plus près de leurs demandes et besoins.

Cette enquête nous permet de dire que toute proposition de formation en direction des formateurs travaillant avec des publics analphabètes, illettrés ou sans qualification devrait prendre en compte :

— *dans sa formulation*, un des domaines prioritaires suivants :

- recensement, fabrication, production d'outils pour apprendre à lire et à compter ;
- évaluation des acquisitions ;
- étude des mécanismes d'apprentissage et rôle du formateur dans les apprentissages fondamentaux ;
- information sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- information sur les milieux et les cultures des publics français et migrants concernés ;
- didactique des disciplines : français et mathématiques.

— *dans sa méthodologie*, la mise en œuvre, une pédagogie différenciée capable de répondre à l'hétérogénéité des formateurs dont le niveau de formation générale va de l'enseignement primaire à la maîtrise... Seule cette pédagogie semble pouvoir aider ces mêmes formateurs à répondre ultérieurement à l'hétérogénéité des publics auxquels ils sont confrontés : adultes et enfants, français et migrants, demandeurs d'emploi ou de simple insertion dans leur environnement.

Les résultats et conclusions de ce travail qui touchait la seule ville de Paris vont dans le sens de ceux développés lors du congrès européen d'Athènes en septembre 1987.

Il semble, en effet, que le problème de l'illettrisme se pose de façon comparable et indépendamment des différents systèmes éducatifs dans tous les pays de la communauté; il semble également que tous les pays soient d'accord « sur le fait que l'école ne soit pas seule en cause dans le problème de l'analphabétisme mais que ceci ne doit pas servir d'alibi pour ne rien faire à ce niveau » (1).

C'est notamment au niveau de la formation initiale et continue des enseignants qu'il faut agir en développant une aptitude plus grande à l'ouverture, une meilleure compréhension des enfants touchés par l'échec scolaire. Quant aux formateurs spécialisés, ils devraient posséder, non seulement les connaissances adéquates, mais la méthodologie permettant la préparation de matériel spécifique, la maîtrise des difficultés de l'apprentissage et de la communication ainsi que l'expérience de la formation d'adultes (2). Ce même congrès concluait encore qu'une formation de formateurs confrontés à des publics relevant de l'illettrisme devait viser à ce que les formateurs puissent « créer leur propre matériel car il est impossible qu'un service central puisse créer le matériel capable de convenir à tous les besoins et à toutes les circonstances » (3). Cette dernière conclusion rejoint les besoins clairement ressentis des formateurs de la ville de Paris.

On ne peut envisager l'élargissement des missions de formation des Écoles Normales sans évoquer la nécessaire collaboration entre les institutions : la confrontation des expériences et des pratiques est en ce domaine particulièrement importante. Pendant l'année 1988, le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), l'ADEP (Agence Nationale pour le Développement de l'Éducation Permanente) et l'École Normale des Batignolles ont mis en place une action de formation pour formateurs confrontés aux publics de faible niveau de qualification. Cette formation inspirée des expériences antérieures du GPLI et de l'ADEP s'est appuyée sur l'hypothèse centrale que l'ensemble des approches concernant les apprentissages de base (lecture, raisonnement, logique, didactique du français et des mathématiques) doit être mené conjointement car toutes ces approches sont nécessaires à la formation et se renforcent mutuellement (4).

---

(1) Premier congrès européen, « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres de la Communauté européenne aujourd'hui », *op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 4, p. 97.

(2) *Op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 5, pp. 98-103.

(3) *Op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 5, p. 103.

(4) Expérience relatée dans le *Courrier de l'ADEP*. Formation développement n° 78, 4<sup>e</sup> trim. 1987.

À partir de cette hypothèse, l'action de formation s'est présentée comme un travail centré sur les apprentissages, mettant en évidence leur cohérence et leur complémentarité: « approche résolument didactique et instrumentale, une théorie centrale de référence (la théorie opératoire de l'intelligence), une mise en situation devant permettre aux participants la construction de leurs propres savoirs » (1). Cette direction de travail n'était pas en accord total avec les besoins de formation recensés dans notre enquête, mais les options de formation et méthodes de travail correspondaient tout à fait à ce que nous percevions comme demande.

Le bilan a montré qu'en dépit de nombreux points forts dus notamment à la cohérence de la démarche présentée et à la qualité des apports didactiques, cette action de formation a eu bien des hésitations. En effet, au-delà de l'estime et du respect réciproques, la collaboration a ses difficultés qu'il ne faut pas sous-estimer: les relations entre les intervenants des différentes institutions ont été impossibles à coordonner. Les apports didactiques conjointement menés manquaient d'éclairage et de visées synthétiques; la dimension de production d'outils qui n'avait pas été prévue, faisait défaut dans la mise en situation d'expérience et d'apprentissage. Derrière la pratique professionnelle différente de formateurs venus d'horizons divers, il y avait un point de clivage: la théorie Piagétienne était pour les uns, le pôle de référence essentiel alors que pour les autres, elle était ressentie comme insuffisante aujourd'hui pour rendre compte des fondements théoriques de l'apprentissage. À l'hétérogénéité des formateurs en formation, s'est donc ajoutée celle des formateurs de formateurs issus d'institutions différentes. Difficulté réelle, tout à fait indépendante de la qualité de préparation et de la bonne volonté de chacun. À partir de cette expérience riche d'enseignement, il nous semble que pour élargir les tâches de formation des Écoles Normales à d'autres publics, il faut « oser » entrer, dans un jeu de relation, qui, au-delà de la reconnaissance du travail des autres, parvienne à dépasser les certitudes de chacun. Une authentique collaboration ne peut ici échapper à une remise en question qui a ses risques.

---

(1) : *Op. cit.* Courrier de l'ADEP n° 78, p. 13.

Les Écoles Normales forment des instituteurs qui enseignent à l'école primaire. On ne peut ignorer que la première cause d'analphabétisme est le « décrochage scolaire » (1). Ce décrochage entraîne échec, marginalisation et analphabétisme fonctionnel. Comment nier ici la responsabilité de l'école et des formateurs de maîtres ?

Mais on ne peut oublier non plus la réalité massive de l'alphabétisation, la réussite d'une démocratisation certaine — bien qu'imparfaite — de l'enseignement, la qualité des réflexions méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages.

Le chemin peut être abrupt, qui permettra le dialogue et la collaboration de toutes les institutions et de tous les formateurs concernés par le problème de l'illettrisme. C'est à cette rencontre que les résultats de notre enquête aimeraient contribuer.

Francine VANISCOTTE  
Professeur d'École Normale

### BIBLIOGRAPHIE

- ESPERANDIEU (V.), BENICHO (J.-P.), LION (A.). — *Les illettrés en France: Rapport au Premier Ministre*. — Paris, La Documentation française, 1984.
- LAE (J.-F.), NOISETTE (P.). — *Je, tu, il, elle apprend*. Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme. Document des Affaires Sociales. Paris, La Documentation française, 1986.
- COUDER (B.), LECUIT (J.). — *Maintenant lire n'est plus un problème pour moi*. — Du refus de l'illettrisme au métier: Le défi du Quart-Monde. — Paris, Science et service, 1983.
- Contre la pauvreté et la précarité, soixante propositions*. — Polycopie du ministère des Affaires Sociales (rapport Oheix), Paris, 1981.
- Grande pauvreté et précarité économique et sociale*. — Rapport présenté au nom du Conseil économique et social par M.-J. Wresinski.

---

(1) Cf. Commission des Communautés Européennes. — Les itinéraires d'analphabétisme. — Compte rendu d'une recherche coordonnée par S. GOFFINET, A. LOONTJENS, A. LOEBENSTEIN, C. KESTELYN, de Lire et Écrire. — Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986.

*Informations sociales.* — Numéro spécial sur l'illettrisme, août 1984. Revue de la CNAF.

Les cahiers de l'IFOREP. Illettrisme - Alphabétisation.

Dossier : Le rôle économique des migrants, n° 46, sept. 1985.

Premier Congrès européen « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres des communautés européennes aujourd'hui ». — Athènes, Palais Zappeion, 16-18 sept. 1987. Ministère de la Culture, Secrétariat Général de la Formation Populaire.

Commission des Communautés Européennes. — Les itinéraires d'analphabétisme. — Compte rendu d'une recherche coordonnée par S. GOFFINET, A. LOONTJENS, A. LOEBENSTEIN, C. KESTELYN, de Lire et Écrire. — Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986.

Commission des Communautés Européennes. — Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme (Document de travail du service de la Commission), Bruxelles 20/02/1987 - DOC SEC (87) 247/2.