

PAROLES DE FORMATEURS

Afin d'évoquer le discours des formateurs sur l'illettrisme et les illettrés, nous avons pris le parti, comme pour l'ensemble de cette recherche d'ailleurs, de valoriser la parole des acteurs eux-mêmes et de nous faire le plus discret possible. Nous nous sommes contentés, après une analyse de contenu fine et discutée, de réorganiser et de choisir des paroles qui nous ont semblé significatives en veillant, tant que faire se peut, à ne pas sombrer dans des interprétations non-fondées. Il est néanmoins vrai, et nous en sommes conscients que cette réorganisation et ce choix sont déjà une interprétation. Nous nous efforcerons donc d'en limiter les effets. Par ailleurs, compte tenu de la non-représentativité de l'échantillon, nous n'avons que rarement quantifié le nombre de réponse allant dans tel sens ou dans tel autre. A notre avis, il aurait été hasardeux de tenter une quelconque quantification. Tous ces propos sont des propos uniques, qui quelquefois se renforcent, quelquefois même se contredisent. Ils permettent de repérer et de pointer des représentations sans toutefois pouvoir affirmer qu'elles sont ou non largement partagées.

Soulignons aussi que pour nous, l'objectif était plus de faire apparaître et de faire énoncer ces représentations plus que de les analyser. Leurs interprétations et leur validation appartiennent de ce fait au lecteur car un travail de discussion de ces représentations renverrait à d'autres grilles d'analyse et à d'autres débats que la dimension de cette recherche ne nous permet pas d'engager. Dans un premier temps, je présenterai les représentations que les formateurs se sont construites de l'illettrisme et des illettrés et de leur rapport à la citoyenneté. Dans un second, les représentations que les formateurs se sont forgées de la pédagogie destinée aux publics illettrés. Pour conclure, j'évoquerai quelques questions touchant les liens et les incidences des représentations sur la pédagogie.

1 Les représentations des formateurs de l'illettrisme et des illettrés

Bien que l'échantillon soit restreint, donc non représentatif, et strictement féminin ce qui n'est pas sans poser question tant du point de vue des parcours des formatrices que de la profession, il a permis de dégager une représentation collective, somme toute, largement commune. En effet, malgré une assez grande diversité apparente, lorsqu'on opère une lecture transversale des entretiens, le système de représentations et de définitions que les formateurs se sont construits de l'illettrisme et des illettrés apparaît cohérent mais si de fait dans leur pratique professionnelle l'emploi des termes illettrismes et illettrés semblent peu répandu voire même relever d'une sorte de tabou social. L'illettrisme est une réalité sur laquelle il faut agir mais qu'il convient encore de taire même si elle n'est plus niable.

"L'illettrisme pour moi c'est très vague de toute façon je n'ai pas de définition précise. Ce n'est pas un terme que j'utilise de toute façon. Les personnes avec qui je travaille, je ne les considère pas comme illettrés déjà" (N., B49)[1].

"Ça me plaît pas l'illettrisme. Cette histoire d'illettrisme ne me va pas" (E., B36).

"Il manque un terme parce que le terme illettrisme a été utilisé à tort et travers ces dernières années" (N., B54).

Le terme apparaît trop souvent comme un stigmate social, une marque d'exclusion et/ou renvoie à des histoires de vie marquées de souvenirs personnels, liées à "son propre parcours", ou liées à des proches (pères, mères, grands-parents...). Ce constat fait, même s'il n'est unanimement partagé, l'illettrisme, dans le discours des formatrices, est décrit comme une réalité complexe.

"L'illettrisme, c'est un grand échantillon, c'est comme un arc en ciel. On peut décliner ça dans toutes les couleurs sauf que c'est souvent plutôt vu en noir et blanc" (N., B49),

"L'illettrisme, c'est un peu un mot valise (...). Pour moi, je ne pourrais pas dire, à tel seuil, on est illettré, à tel seuil, on ne l'est pas" (C. B0).

"Ça correspond à des tas de situations. A autant de situations qu'il y a de personnes qui sont confrontées à ces difficultés" (C., B19).

"On n'a pas à faire à des groupes homogènes (...), il y a des grandes différences dans le même groupe de personnes" (P., B0).

Néanmoins et malgré la difficulté d'appréhension de cette réalité l'illettrisme apparaît "comme quelque chose qui fédère" (P., B.35). Afin de nommer cette réalité multiple et diffuse, il semble opportun et pertinent d'employer le terme "illettrisme" avec la marque du pluriel.

"Moi, je pense qu'on dit les illettrismes" (R., B133).

"Je mettrais ça au pluriel" (L., B18).

Et si l'on maintient l'emploi du singulier, alors il convient de "parler de niveaux d'illettrisme" (L., B19) car "il y a effectivement des tas de cas d'illettrisme" (R., B23).

L'illettrisme ou plutôt les illettrismes ne sont pas des phénomènes faciles à appréhender, ce qui justifie l'utilisation du pluriel car cette réalité multiple "peut partir de la lisière de l'analphabétisme jusqu'à un illettrisme qui est lié, à non pas, l'acquisition de la langue française à l'oral et à l'écrit, mais à l'utilisation de nouvelles technologies qui sont un moyen de communication autre" (N., B23).

"Ce mot là, il recouvre des choses tellement différentes, tellement énormes" (P., B0).

La définition de l'illettrisme est donc relative et du même coup extensive, selon les circonstances, les lieux et les individus. En effet, les individus qui relèvent de la catégorie "illettrisme" "sont tous différents (...) et ont tous des problèmes différents" (P.,B34). Quelquefois "c'est un problème lié à la lecture (mais) il y a le problème de la compréhension, il y a le problème d'extension du vocabulaire (...). Il y a différents domaines et différentes étapes. Il y a des gens qui écrivent facilement mais quand on leur demande de lire, ce n'est pas possible et il y a l'inverse aussi. Ceux qui lisent facilement et qui sont incapables d'aligner deux mots. Il y a ceux qui lisent qui sont incapables de dire ce qu'ils ont compris..." (L., B18).

A en croire une autre formatrice, la classe d'âge permet d'opérer une autre distinction en lien avec le passé scolaire, les "illettrés, il y en a plusieurs sortes (...) ce que je remarque (...) il y a des tas de gens qui arrivent après un parcours scolaire qui ne savent ni lire ni écrire (...). Est-

ce qu'il en a plus qu'avant ? je ne crois pas (...). Est-ce que c'est vraiment un phénomène nouveau, je ne sais pas, je me le demande. Par contre, moi, je vois dans les groupes que j'ai une petite différence entre des gens de 45/50, qui ont été scolarisés en gros jusqu'au certificat d'étude primaire, qui sont illettrés au sens où ils ont vraiment oublié les savoirs. Mais oublier, c'est à dire que quand on remet ça sur le tapis (...), il y a des trucs qui se remettent en place. C'est-à-dire qu'il y a vraiment une façon, il y a un mécanisme, il y a des choses qui ont été acquises et qui ont été acquises solidement. Par contre, je remarque que pour des gens qui (ont) été à l'école et qui (ont) entre vingt-cinq et trente ans (...) il y a des lacunes comme si... il s'était passé quelque chose dans l'école au niveau de l'enseignement" (P., B3). Sans valider cette catégorisation, il faut noter qu'elle renvoie à la question de la constitution même du fait "illettrisme" et à ses origines diverses, d'une part, un phénomène de récurrence et d'oubli, d'autre part et pour d'autres individus, l'impossibilité dans certaines circonstances d'acquérir et/ou de mémoriser les mécanismes et les savoirs dits de base. L'illettrisme récurrent ou non apparaît bien comme une réalité tangible et les propos recueillis renvoient assez directement à une définition largement partagée aujourd'hui[2] .

"L'illettrisme, c'est le fait d'avoir appris à un moment donné, d'avoir oublié ce qu'on avait appris" (R., B137),

" Ce qui me paraît important pour ces gens là par rapport à l'illettrisme, c'est qu'ils font partie d'une catégorie de gens qui ont effectivement, soit perdu, soit jamais bien acquis les savoirs de base" (P., B0).

Mais qui ne saurait obérer d'autres causes plus anciennes et en lien avec les premiers apprentissages.

"C'est pour moi les gens qui ont quelque chose qui s'est cassé au départ. Cela peut-être par une méthode qui n'était pas adaptée, par un manque d'intérêt au départ de la scolarité, par un enseignant qui n'a pas su faire passer quelque chose ou qui a rejeté et petit à petit, il y a eu un éloignement par rapport à l'acquisition des connaissances qui a fait qu'ils ont des bribes, qu'ils n'arrivent pas à rassembler, à partir desquelles ils n'arrivent pas à bâtir quelque chose. donc tout est à reprendre au niveau où ils sont restés" (L., B43).

Mais aussi :

"c'est quelqu'un qui est en situation d'échec scolaire pour un tas de raisons que ce soit des raisons familiales, de santé (...) parfois de relations avec les enseignants" (L., B42).

Quelle que soit l'histoire scolaire antérieure, l'illettré adulte possède des savoirs et des compétences multiples. Même si ces savoirs sont souvent empiriques et/ou partiels, ce sont des savoirs qui en règle générale sont au service d'activités sociales ou professionnelles. Qu'il s'agisse d'apprentissage ou de savoirs de base, il est essentiel de considérer ces individus riches de potentiel à développer et non pas comme des tabula rasa, comme des terres vierges et en friches. Ne pas considérer que chez ces adultes, il y a du construit aurait pour conséquences, soit en termes d'apprentissage ou de qualification, de conduire le plus souvent à des impasses. Leur maîtrise d'un certain nombre d'actes sociaux est attestée et dans une certaine mesure bat en brèche, le discours commun de l'illettrisme-handicap, même s'il est perceptible en filigrane.

"Ce qu'ils maîtrisent bien, ce sont les gestes de la vie quotidienne et dans un cadre professionnel, tout ce qui concerne leurs tâches et qui n'a pas à voir avec l'écrit et la prise de notes" (R., B0).

"Ils maîtrisent des tas de choses entre autre ce qui me permet de communiquer avec eux. Ils maîtrisent un savoir professionnel aussi, qui est le leur (...) dont je suis souvent ignarde" (N., B0).

"C'est des personnes pour lesquelles il y a des compétences. Il y a des compétences qui ne sont pas activées et qui ne sont pas (...) mises en lien les unes avec les autres. Ce sont des compétences un peu disparates et inarticulées dans un objet" (D., B32).

Et plus particulièrement en ce qui concerne les agents territoriaux "ce sont des gens qui sont bien intégrés dans leur travail" (P., B0) dont l'activité n'est aucunement protégée et dont l'utilité sociale n'est pas discutable.

"Ce sont des gens qui travaillent où dans les espaces verts et ce sont des professions masculines ou dans les cantines où ce sont des dames qui s'occupent de faire le service (...). J'ai rencontré aussi des personnes qui étaient responsables d'équipe" (R., B1).

Cette place dans le monde du travail, apparaît même à l'une des formatrices "comme un atout pour pouvoir travailler l'illettrisme" car souvent il est associé à "chômage quand c'est pas exclusion" (D., B32). Néanmoins, il convient de nuancer cette vision quelque peu idéaliste, car si les "illettrés territoriaux", du fait de conditions d'emploi particulières, ne connaissent pas les difficultés d'autres populations à très faible capital scolaire, leur situation de "non savoir" (P., B0) dans certains domaines constituent une réelle gêne. Car, malgré tout, "c'est quelqu'un qui forcément rencontre des difficultés d'ordre divers dans la vie quotidienne, qui en général a développé des choses pour compenser, qui a appris à se débrouiller" (C., B53).

"C'est vraiment impossible (...) de survivre dans le monde actuel sans avoir ces compétences et ces acquis" (N., B23).

De plus, mais nous y reviendrons ultérieurement, vivre l'illettrisme au quotidien n'est pas sans conséquence sur sa propre image car "cela donne un rapport au monde où ils (les illettrés) se sentent inférieurs, dévalorisés, pas en confiance" (R., B5). Ils "se prennent pour des personnes qui n'ont pas d'importance" (R., B142).

Au demeurant, mais n'est-ce pas là une forme de protection voire même de refus d'accepter certains cas d'illettrisme, ou le terme, si ce n'est ses manifestations, "ils ont toutes les capacités de mémorisation, de compréhension auxquelles on peut se référer (...). Ils ne sont pas handicapés de l'apprentissage" (N., B0). Affirmation qui n'est pas sans poser question quant aux origines de l'illettrisme qui ne seraient liées de manière générale qu'à l'histoire sociale et/ou scolaire des individus voire même le résultat d'une évolution socio-économique contemporaine. L'illettrisme "est-ce que ça ne recouvre pas finalement le fait qu'il n'y ait plus de travail pour certaines catégories de gens qui jusque là - évidemment, ils étaient illettrés - n'avaient pas accès, ou besoin dans leur travail ou pour exister dans la société, à la maîtrise de la lecture et de l'écriture" (P., B1).

[1] Dans l'ensemble de cette recherche, la ou les premières lettres renvoient au code "formateur" ou au code "apprenant", le B.x au numéro de la réponse dans le décryptage de l'entretien.

[2] Nous faisons référence ici à la définition de l'illettrisme proposée par le GPLI et publiée dans De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit, Ministère du travail, Paris, Centre Inffo, 1995. Cf.: notre introduction.

2 Illettrisme et citoyenneté

Au-delà de l'insertion sociale et professionnelle et des capacités d'apprentissage, ces personnes "sont souvent impliquées dans la vie militante" (P., B0) associative ou autre. Malgré tout, l'on pouvait légitimement se demander, en démarrant cette recherche, compte tenu des difficultés que génèrent les situations d'illettrisme, si l'exercice de la citoyenneté n'en était pas quelquefois compliqué. Nous entrons ici dans un autre registre de représentations, plus intuitif, moins construit. Il ne s'agit plus de discuter une définition au regard d'individus connus ou de dire ce que l'expérience a permis d'en connaître mais de se projeter dans du non connu, dans un espace peu évoqué, semble-t-il, avec les adultes illettrés lors des séquences de formation. Les termes, "je me souviens", "j'imagine", "je crois" en attestent. Nous ne sommes plus dans le domaine du constaté et du débattu mais dans celui du perçu :

"Même s'il est difficile d'imaginer la vie sociale d'un illettré (...). Je me souviens de façon générale, il y a forcément une plus grande difficulté à avoir du pouvoir sur sa vie sociale, du fait que l'information passe beaucoup par l'écrit, en tout cas, si on veut pas se contenter de la radio ou de la télévision" (C., B55).

"J'imagine qu'ils ont effectivement des difficultés pour savoir quels sont leurs devoirs, quels sont leurs droits" (N., B55).

Même si :

"Ce sont des personnes qui sont tout à fait au courant de ce qui se passe dans le monde" (R., B139).

Les formatrices émettent, néanmoins quelques hypothèses sur les difficultés qu'auraient les illettrés à se faire une opinion ou à faire des choix du fait de leur faible capital de savoirs de base. La crainte est largement partagée car l'illettrisme pourrait avoir pour effet de rendre les choix plus incertains, moins fondés, les manipulations plus faciles. Mais qu'en est-il chez les citoyens "lettrés", se reportent-ils à l'écrit et à l'analyse pour fonder leurs choix, une étude comparative serait à conduire dans ce sens. Il ne s'agit donc pas de trancher ici et de tenir un propos définitif sur les rapports que les adultes illettrés entretiennent avec la citoyenneté. Relevons, néanmoins les propos des interviewées :

"Il y a une sous information qui va faire qu'on va être plus sensible à celui qui parle le plus fort. En tout cas on aura moins d'éléments que celui qui a la possibilité de s'informer de façon diversifiée pour faire des choix (...) Il y a une sous information plus grande, de plus grands risques de manipulations" (C., B55).

"Je crois que c'est des difficultés à... opérer des tris dans ce qu'ils peuvent entendre, lire..., même en termes de compréhension de toutes les informations qui sont véhiculées" (D., B37).

"Ça va être plus à la TV et à la radio et ça va être dans des discours compréhensibles pour n'importe lequel d'entre nous en fait. Donc c'est du premier degré. Pour ce qui est de la réflexion et de regarder ce qui est juste et ce qui est faux : là, il y a vraiment une difficulté" (R., B141).

"Donc pour les histoires de vote c'est pareil, qu'est-ce que j'entends et qu'est-ce que je comprends de la personne qui parle à la télévision. Je crois que ces personnes là finalement sont vraiment influençables par le discours voire par l'écrit et leur moyen de trancher, c'est leur expérience" (N., B55).

Crainte partagée et large consensus quant aux effets de l'illettrisme sur certaines situations sociales mais qui renvoie peut-être à un niveau plus général de réflexion sur l'éducation citoyenne. En fait, les illettrés adultes de la fonction publique territoriale ne sont peut-être pas si différents que cela d'autres groupes sociaux.

"Ils regardent peut-être plus la télé que certains mais sinon ce sont des gens qui ont un métier, une famille, des activités sportives, des activités culturelles, ils ont une vie quoi!" (P., B35).

A l'issue de ce chapitre, il nous apparaît que les formatrices qui travaillent directement au contact avec les illettrés ont une représentation positive des individus en situation d'illettrisme. Est-ce le fait d'une connaissance directe et concrète, est-ce un désir de protection de population fragilisée et souvent stigmatisée, est-ce une façon de revaloriser leur activité ? Tout cela peut-être. A ce point de notre travail nous ne pouvons que prendre acte de ces représentations. La suite de notre travail nous permettra peut-être de mieux comprendre comment ces représentations se sont construites et sur quelles connaissances elles se fondent.

3 AU-DELA DES REPRESENTATIONS GENERALES : REPRESENTATIONS DE LA PEDAGOGIE

31 La Communication

Le travail pédagogique est avant tout un acte de communication. Face à des publics adultes illettrés - mais est-ce seulement vrai pour eux - l'installation de la relation pédagogique, le maintien de sa qualité et de son intensité apparaissent comme un élément fondamental pour réengager une dynamique d'apprentissage et pour réenclencher et/ou entretenir le désir d'apprendre. Phase essentielle de la relance cognitive, même s'il s'agit plus d'intuition pédagogique et communicationnelle que de l'emploi rationnel d'outils et/ou de procédures :

"Il me semble que ce qui est important c'est la relation à l'apprenant. C'est vachement important. Je ne sais comment dire... Je me débrouille pour que chacun me comprenne (...). Je passe par des tas d'explications diverses mais je trouve" (P., B4).

Cette communication doit être installée à un double niveau d'abord entre formateur et apprenant :

"Je pense qu'il y a de gros problèmes entre l'enseignant (et l'enseigné), Ils sont perdus dans les grands thèmes. J'ai eu des profs comme ça aussi. Ils savent pas faire passer, c'est évident pour eux. Il faut se mettre à la portée des gens et partir de ce qu'ils savent" (L., B4).

Ensuite entre les apprenants eux-mêmes, pour lesquelles des apprentissages communicationnels s'imposent tant vis à vis d'eux-mêmes que des autres :

"La communication pour moi c'est essentiel au début du stage pour que le groupe existe, qu'ils apprennent à écouter, à parler, à comprendre aussi, à oser poser des questions (...) à s'accepter aussi. C'est difficile, c'est gens là, ils ont du mal à s'accepter eux et à accepter les autres" (L., B8).

Aux dires des formatrices c'est autour du statut de la parole que de nombreuses choses se jouent et se dénouent:

"Il y a beaucoup de discussions. Je fais énormément de discussions. C'est à dire qu'à aucun moment il y a des moments silencieux mais les trois quarts du temps, l'apprentissage fait prendre la parole aux gens à tous les niveaux" (P., B18).

La communication devient un élément-support, un facteur déterminant des méthodes pédagogiques et outil d'évaluation de la dynamique d'apprentissage et de la revalorisation narcissique que nous évoquerons plus loin :

"Ce qui change beaucoup, c'est la forme du cours. C'est-à-dire que la parole passe, chacun a le droit de dire son mot" (P., B4).

"Non, il y a une espèce de dynamique et d'énergie qui se met en route et qui a à voir avec les motivations, avec donner son avis, prendre la parole en grand groupe. C'est à ça que ça se mesure, que je le vois, que je l'entends" (R., B114).

A en croire l'une d'entre les interviewées, au-delà de la communication, il s'agirait de réussir la classique mais combien fragile mise en relations entre les trois pôles de la situation pédagogique : l'apprenant - la matière d'apprentissage - le formateur.

"La clef de la réussite, je ne l'attribue pas à mes outils, je l'attribue à la méthode et à la relation qui a pu s'établir entre la personne qui essaye d'apprendre et d'un côté la matière et d'un autre côté ma propre personne (...). Mon idée, c'est que s'il y a un déclic, c'est plus de l'ordre du relationnel que de l'ordre du support. J'use de la médiation" (N., B45).

32 Restaurer la confiance et redonner l'envie d'apprendre

De manière unanime, notre échantillon considère que, au-delà du rétablissement de la communication et de la relation, il est primordial de rétablir chez l'apprenant une situation d'équilibre et d'auto-reconnaissance. Tout travail pédagogique semble très directement dépendant de la restauration de la confiance en soi.

"Ma contribution (...), elle est vraiment de travailler sur la remise en confiance, sur reprendre confiance en soi pour pouvoir réamorcer un processus d'apprentissage" (R., B111).

"La grosse difficulté, elle est là. Cela repasse par une mise en confiance, une perception de ses acquis, de ses atouts" (N., B21).

"C'est pareil, toujours la remise en confiance au démarrage (...). C'est vraiment le gros gros problème (...) parce que ça, ça vient d'eux" (L., B9).

Il s'agit pour cela de casser des logiques anciennes, acquises et intégrées d'auto-dépréciation souvent renforcées par des systèmes de mépris sociaux et institutionnels toujours à l'œuvre dans le quotidien. D'une part en engageant un travail de reconnaissance d'atouts, d'autre part, de renversement de valeurs.

"La difficulté c'est (de leur faire) admettre qu'effectivement , ils sont plein de ça. Ils ont, et ces acquis et ces capacités, parce que du coup comme on (leur) a coupé les bras très tôt, ils en doutent" (N., B21).

"Moi, j'essaie toujours de leur faire comprendre (...) qu'il ne faut pas dire (...) "je suis nul". Si vous dites "je suis nul", ça veut dire que vous vous enfoncez dans un état d'ignorance, de refus d'apprendre, etc., donc c'est la passivité" (L., B0).

C'est à cette condition que l'apprentissage, semble-t-il, puisse s'enclencher et le savoir reprendre du sens. C'est aussi à terme engager des dynamiques d'évolution individuelle tant sur le plan cognitif que social.

"Il y a des gens que j'ai vu changer, que j'ai vu vraiment se mettre à avoir confiance en eux et j'ai des stagiaires qui me téléphonent tous les ans, des années après, en me disant, j'ai fait ça, j'ai fait ça, je suis allé à tel endroit, j'ai voyagé" (P., B21).

La confiance en soi restaurée, il s'agit de réenclencher le goût et le désir d'apprendre. Pour les apprenants adultes, comme pour les autres il convient de trouver du sens au savoir.

"Moi ce qui me semble important, c'est de les remettre dans une dynamique personnelle, professionnelle et sociale de désirs de connaissance (...) de leur donner des repères. Puis, faire le point de où ils en sont, ce qu'ils sont, ce qu'ils ont envie d'investir, pour qui, jusqu'où ?" (D., B28).

Mais ce travail sur soi, cette mobilisation personnelle est à construire sur le moyen terme. Les réapprentissage de base s'inscrivent dans la durée et nécessitent un effort constant sans lequel rien n'est possible.

"La difficulté pour eux, c'est aussi de repartir quand même dans une dynamique longue, parce qu'au bout d'un moment on peut toujours être entre guillemets "illettrés", c'est à dire ne pas savoir. Donc, jusqu'où on va essayer de savoir. Cela, ça ne doit pas être évident pour eux, je crois" (N., B21).

De plus, il convient pour les formateurs de rompre avec des pratiques qui pourraient remettre en cause les acquis d'image de soi et briser la dynamique enclenchée.

"Et surtout ne jamais forcer, si on force, on renforce les blocages" (L., B15)

33 Apprentissage et dynamique de groupe

Le groupe apparaît assez largement comme une dimension essentielle qui favorise les réapprentissage. Même si quelquefois, surtout dans un premier temps, il est perçu comme une contrainte, comme un espace déstabilisant où l'on se donne à voir et à entendre, il devient vite un lieu et un temps de confrontation indispensable pour soi et pour l'autre. Il devient un lieu miroir où se réfléchissent des images multiples, nécessaires à l'affirmation de soi et à la découverte de ses modes d'apprentissage.

"Le groupe me semble vraiment être le moteur de quelque chose de nouveau, de quelque chose qui a à voir avec des adultes (...). Ça me semble vraiment, finalement être le plus important" (N., B35).

"Pour vous sentir mieux ; là ensemble sur cette période là. C'est en les exprimant, c'est en demandant des choses au groupe. C'est en disant au groupe : "moi je suis comme ça et je vous demande de faire attention à ça" (R., B.60).

Une fois la phase critique passée, la dynamique groupale et ses effets seront à l'œuvre. Le groupe devient alors, sinon une méthode, du moins un principe directeur.

"Je crois qu'il y a une dynamique de groupe qui s'instaure. Il y a énormément de travail en sous groupes complémentaires, donc d'apports de connaissances qui se font en dehors de moi. L'apport de connaissances, il se fait aussi bien par les autres stagiaires que par moi ou entre eux. donc dans des groupes hétérogènes, ça peut être intéressant et ça peut justement amener les stagiaires à avoir aussi un autre rapport au savoir (...). Donc là, effectivement ça a une fonction très positive, montrer que c'est pas uniquement eux qui sont en situation d'apprendre et qu'ils peuvent apprendre des choses aux autres" (D., B15).

Au-delà des effets narcissiquement positifs de l'échange réciproque de savoir, le groupe décentre l'individu et lui permet de se regarder et regarder l'autre de façon différente. Enfin, il permet de se distancier et de dédramatiser son rapport au savoir.

"Oui, ils ont beaucoup travaillé en sous groupe, (ce qui a favorisé) la prise de conscience de ses propres façons de raisonner, de ses propres façons de faire (...). Et puis en échangeant sur les façons de raisonner (...) les gens prennent conscience de la façon dont ils procèdent et éventuellement (peuvent) élargir leur champ, en constatant que le collègue a raisonné autrement et qu'il a trouvé une solution, qui est peut être tout aussi efficace" (C., B32).

Le groupe est l'occasion d'apprendre à apprendre, sur soi et des autres, sur son fonctionnement et celui des autres. Il est aussi le lieu où se consolide le savoir et le temps de la preuve.

"Oui mais toujours en groupe parce que le groupe est là. Il donne lieu à des échanges, après à des explications, à des résolutions de problèmes ensemble, à des vérifications" (N., B44).

34 Individualisation

Le groupe semble un levier incontournable pour relancer les dynamiques d'apprentissage, mais il n'est en rien contradictoire avec une toute aussi nécessaire recherche de l'individualisation. C'est sans doute d'ailleurs la dialectique entre l'un et le groupe qui bien souvent facilitera le retour sur les chemins de la connaissance car, si on apprend seul, ce n'est que rarement sans les autres.

"Alors dans l'idéal, il me semble important qu'il y ait une individualisation de l'apprentissage parce que tout le monde n'a pas les mêmes choses à revoir. Donc une individualisation, sur des points précis pour chacun. Ça, c'est important, mais je dirai que c'est en plus du groupe" (N., B35).

"Chacun à une progression individuelle et il ne faut pas que tout soit homogène. C'est un enseignement qui est très individualisé. On ne peut pas dire avec un groupe comme ça même s'il est le plus homogène possible, tout le monde va suivre la même chose, tout le monde va avoir la même progression. C'est impossible ça" (L., B2).

"Donc, la stratégie que j'ai pu adapter là, ça a été de proposer à chacun des stagiaires de travailler à son rythme" (N., B.43)." C'est aussi la notion de rythme qui est importante puisque chacun évolue à son rythme avec ses objectifs propres qui sont définis en début de session" (N., B24).

35 Evaluation

La question de l'évaluation sommative qui aurait pu devenir centrale, compte tenu du contexte institutionnel de la Fonction publique territoriale et de la logique de concours qui y domine, n'apparaît pas comme une préoccupation essentielle. Les épreuves de sélection aux concours ne sont que succinctement évoquées. Dès lors le discours sur l'évaluation est pauvre et peu significatif. Néanmoins, quelques remarques valaient la peine d'être signalées.

"Je les prépare à passer des tests qui portent sur des choses de base" (P., B23).

La logique qui prévaut est celle de l'évaluation formative, seule légitime en formation d'adultes. Il semble d'ailleurs que les apprenants eux-mêmes la sollicitent directement afin de pouvoir mesurer le parcours réalisé.

"Après ils passent des tests. Pas tous, il y en a qui ne sont pas là pour passer les tests, ils sont là juste comme ça pour se former, pour leur formation personnelle" (P., B24).

Ceux qui ne sont pas là pour passer les tests, souhaitent néanmoins fortement pouvoir se positionner vis à vis d'eux-mêmes. Il s'agit là encore de travailler sur sa propre image : savoir que l'on sait afin de consolider la confiance en soi en cours de réacquisition. S'il est important de savoir que l'on sait, le savoir de celui ou de celle qui fait autorité a encore plus de valeur.

"C'est un besoin d'être toujours validé (...) besoin que ça soit toujours évalué : "est-ce que c'est bien, est-ce que je suis dans le bon" (D., B.7). "Même s'ils ont compris ce qu'il fallait faire, il y a toujours un besoin que quelqu'un d'autre le valide (...). Ils n'ont pas confiance en eux" (D., B8).

"Tout a été corrigé, fini dans la journée (...), parce que c'est des gens qui sont pressés et ils aiment bien voir tout de suite si c'est bon ou si c'est mauvais, si c'est mieux que la dernière fois" (L., B24).

Au demeurant l'évaluation reste un moment critique où tout peut se jouer et se déjouer avec des populations dont les rapports au savoir sont encore fragiles et souvent marqués de souvenirs scolaires marquants. C'est pourquoi peut-être l'une des formatrices tint des propos fort sur l'évaluation et la nécessité de renforcements positifs.

"Le non-jugement, ça c'est récurrent et plus je travaille dans la formation et plus pour moi c'est important cette histoire de non-jugement" (R., B68).

"Voilà plutôt que de relever les échecs ou les difficultés, dire au contraire, je valorise les résultats acquis" (A., B70)[1]

Quand le groupe est constitué, que la confiance est établie, "Bien oui, quand la météo est au beau temps" (R., B710), on peut évaluer.

36 méthodes et outils

C'est de loin sur ces thèmes que le discours recueilli est le plus riche et le plus construit. Nous parvenons au cœur de l'activité des formatrices. Si d'aventure, nous sommes, encore quelquefois dans le champ des représentations, il convient de souligner que dans ce domaine, au regard de l'expérience des formatrices, ces dernières ont été confrontées à l'action et, pour une part validées par elles. Sans leur octroyer une valeur absolue ou une portée scientifique, remarquons, avant de les aborder, que ces représentations ne sont plus de l'ordre du simple discours "sur".

37 Partir de l'apprenant

Les interviewés considèrent et affirment assez largement que pour réenclencher les apprentissages, il faut partir de l'apprenant et, par la même, donner du sens au savoir. Notons que ce discours apparaît comme dominant et qu'il positionne fermement - espérons-le au-delà d'un phénomène de mode - l'apprenant au centre de ses apprentissages. D'abord et c'est peut-être l'essentiel, il s'agit de faire accepter aux illettrés adultes qu'ils ont des acquis, même si ceux-ci sont fragiles et hétérogènes.

"Ce qui me paraît très important, c'est ça cette position (...) de dire : "bon vous savez des choses", sur n'importe quel sujet vous en savez" (P., B4).

"Et puis (...) on travaille beaucoup (...) sur des thèmes qui les préoccupent" (R., B75).

Car partir des apprenants et de leurs centres d'intérêts donnera sens à l'apprentissage et surtout permettra de fonder et d'entretenir la motivation.

"Mon propos est de trouver, ce qui va faire que la personne va pouvoir être en contact avec quelque chose qui lui parle et qui va faire qu'elle va pouvoir apprendre sans que ça rentre en contact avec une résistance" (R., B118) "parce que les personnes, (si) elles ne peuvent pas apprendre, c'est parce que ça ne prend pas de sens" (R., B108).

"Je pars (...) de leur ressenti parce que quand ils disent j'aime ou j'aime pas, ça a du sens. Je pars de leur ressenti parce que c'est la force qui va les faire aller de l'avant" (N., B12). Ça veut dire que je propose des choses et qu'elles sont faites selon la volonté et le bon vouloir de la personne, j'impose pas" (N., B24).

"Mais je crois que effectivement, il faudrait que, à chaque fois, ça puisse correspondre à des projets des individus pour qu'ils puissent y investir un maximum. De manière à ce que, à

chaque fois, ils puissent sentir et voir en quoi le lire, écrire, compter n'est pas seulement de l'ordre d'une connaissance comme ça, qu'il faut avoir, mais je dirais à la limite quel pouvoir, ça peut donner et comment ils peuvent l'utiliser" (D., B31).

38 Méthodes et pédagogie

La distinction, dans le discours immédiat des formatrices, entre méthodes et pédagogie n'apparaît pas clairement. Il ne s'agit pas d'une confusion, une investigation approfondie permettrait à n'en pas douter, de faire le distinguo entre les deux termes. De notre point de vue et suite à l'analyse des entretiens, il nous a semblé que les deux substantifs s'équivalaient, dans le cadre de nos entretiens. Le point de vue dominant recueilli fait apparaître que pour travailler avec des populations adultes illettrées, si le problème de méthode et/ou de pédagogie se pose, la réponse n'est pas contenue dans une réponse unique et préfabriquée. Ce constat est à intégrer dans le cadre d'une réflexion sur la professionnalisation des formateurs où s'extraire des méthodes "toutes faites" et s'autonomiser peut apparaître comme une manifestation de compétences.

"J'ai pas vraiment d'outils types, Je suis passée par des tas de choses, je suis passée par des méthodes toutes faites (...), je bricole des choses (...). Moi, j'ai pas de méthode, au sens toute faite (...) je fais des choses" (P., B4).

"J'adapte, c'est pour ça que le cadre est très important" (R., B86).

"En termes de pédagogie, je dirai, j'ai pas de méthodes particulières par rapport à ce genre de public mais je peux utiliser des outils particuliers, des supports pédagogiques particuliers". (D., B12).

"C'est pas la méthode que j'applique telle que. En fait j'ai fait un beau mélange de tout ce qui peut exister en termes d'outils et que j'adapte" (N., B26).

"En français par exemple (...), je sais que j'allais en piochant à droite, à gauche, je l'ai pas inventé" (C., B.20).

Si la bonne méthode n'existe pas où si le discours des formatrices ne permet pas de la repérer, il y a, semble-t-il, certains principes pédagogiques qui guident l'action des formatrices. Sans que chacune d'entre elles se revendique de tel ou tel clairement, nous avons pu en établir la palette. Nous la livrons en l'état. Elle renvoie d'ailleurs pour une large part à des propos relatés dans les paragraphes précédents.

"Alors la pédagogie, elle part des méthodes actives. Apprentissages, expérimentations, évaluations. En s'étant fixé des priorités antérieurement. Je travaille toujours sur les attentes, qu'on écrit en termes d'objectifs à atteindre pour la fin de la formation" (R., B71).

"Alors la pédagogie que j'utilise (...). Elle est donc centrée sur la personne, donc la personne dans ce qu'elle ressent, ce qu'elle vit, ce qu'elle peut percevoir (...). Donc, la règle, c'est effectivement l'écoute ; la possibilité à chacun de s'exprimer" (N., B24).

"Souci que ça corresponde aussi à eux, là où ils en sont, pour ne renforcer le sentiment d'échec (...). C'est la libre parole" (N., B.74), C'est eux qui choisissent avec qui, ils veulent travailler" (N., B77).

"Et puis la démarche pédagogique d'ensemble, c'est à la fois une démarche le plus centré sur la découverte des choses, des compétences plutôt que sur une pédagogie déductive" (D., B12).

"Elle est souvent déduite d'exemples, plutôt induite travers les exemples"(N., B.24).

"Je passe par des tas de chemins, je prends des trucs concrets, je répète la chose, je prends un autre biais" (P., B7).

"C'est-à-dire qu'il faut répéter sous différentes formes, revoir sous différentes formes ce qu'il est difficile d'acquérir, de retenir" (R., B.99).

L'important, c'est l'impulsion de départ, d'elle et de son entretien dépendront pour une large part les apprentissages ultérieurs.

"On part des pulsions positives. Donc, si j'ai à les conseiller, pour s'organiser dans leur travail, ce sera plutôt, on va commencer parce qu'on aime bien faire de manière à être déjà dans un mécanisme de réflexion de travail et de disposition d'esprit" (N., B11).

"Il faut des exercices qui réveillent, qui animent quelque chose en soi, chez la personne, qui fassent qu'elles apprennent alors même que sur cette notion elle butait" (R.,B121).

"Je compare ça, beaucoup à une préparation sportive : l'échauffement (...). Il ne faut pas brûler les étapes, il faut prendre son temps. Cela, c'est pas très facile à accepter" (L., B35).

En bref et au risque de caricaturer, il semblerait qu'il s'agisse de construire entre formateurs et apprenants "des rapports d'adultes à adultes" (P., B4) mais si dans le cadre de ces derniers le formateur a quand même un rôle d'induction non négligeable et un rôle d'impulsion évident.

Conclusion

A l'issue de cette présentation, il est possible d'aller plus loin dans le croisement des représentations. Nous pourrions nous interroger sur les effets des représentations que les formateurs ont des illettrés sur les pédagogies qu'ils utilisent. En d'autres termes : les représentations gouvernent-elles, fondent-elles, et jusqu'où, la (les) pédagogie(s) ? Quelles influences ont-elles sur l'actes et les pratiques pédagogiques ? Quelles effets ont-elles sur l'ingénierie dispositifs de formation ? Ou encore, la pédagogie est-elle pré-existante, donc indépendante des représentations, et en ce cas peut-elle prendre en compte, et comment la réalité du public ? En d'autres termes encore, la pédagogie est-elle, ou non, autonome, voire imperméable, aux représentations et jusqu'où ? Au contraire, si les représentations influent directement sur la pédagogie en milieu adulte jusqu'où le font-elles et alors l'effet Pygmalion fonctionne-t-il et jusqu'où ? Quels effets produits par les représentations sur la pédagogie et comment les représentations évoluant font-elles évoluer la pédagogie, voilà encore, une des questions qui se posent à nous ? Quelles résistances et quelle tension entre représentation et pédagogie, quelle dialectique entre ces deux pôles en est une autre ? Par exemple encore, quels effets la représentation de la capacité citoyenne a-t-elle sur le choix d'une pédagogie participative ? Quel choix pédagogique et et quels liens avec les représentations des capacités à communiquer ou à apprendre ? Au-delà de ces quelques questions, d'autres croisements sont possibles. En quoi les représentations et les attentes des apprenants sur les formateurs et sur la pédagogie influent sur la motivation et les capacités d'apprentissages ? Autant de questions importantes si on veut gagner sinon en "efficacité pédagogique" du moins en pertinence.

Aussi serait-il peut-être utile de rappeler que la pédagogie en générale fonctionne dans une logique de système et que du même coup tout se joue dans l'interaction. Ainsi, y a-t-il sans doute, influence réciproque des représentations sur le climat, la pédagogie, la motivation, les résultats et inversement du climat, des résultats, etc, sur les représentations. Autant d'effets que la prise de conscience par l'analyse de la pratique peuvent révéler et dont ont espérer des évolutions de la praxis pédagogique. De ce point de vue le travail sur la dialectique des représentations en formation d'adultes apparaît comme un formidable champ d'investigation. Il offre de nouvelles possibilités de compréhension des pratiques pédagogiques et de ce qui souvent les induit et les guide.