

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

n° 14 — décembre 89

**LES MAUX POUR LE DIRE
DES MOTS POUR L'ÉCRIRE**

**Monographie d'un stage de lutte
contre l'illettrisme**

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs : Joseph LOSFELD, Paul DEMUNTER

Comité de Direction : les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche "Trigone", le Secrétaire de Rédaction.

Comité de Lecture : A. BIOLLUZ, B. BRUNIN, E. CHARLON, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, J. GUICHARD, M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

Secrétaire de rédaction : Véronique LECLERCQ

Gestion et Administration : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.58.11.11

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

Décembre 89 N° 14

**LES MAUX POUR LE DIRE
DES MOTS POUR L'ECRIRE**

Monographie d'un stage
de lutte contre l'illettrisme

Pierre Blanchard

Mémoire soutenu en vue de l'obtention
de la Maîtrise des Sciences Sociales Appliquées au Travail

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

Nous voudrions remercier, tout d'abord Michel DAVAINÉ qui a accepté de diriger ce travail ainsi que Véronique LECLERCQ qui a bien voulu en suivre l'évolution.

Nous remercions aussi les formateurs de ce stage, Bernadette CASSARD, Nicole de LUCA, Noelle LEFEBVRE et Vincent FRANÇOIS, sans lesquels cette étude aurait été impossible.

Par ailleurs nous voudrions également signaler que nous avons bénéficié du concours efficace et amical de Bernard WATEL, conseiller professionnel à l'ANPE de TOURCOING et chargé de la coordination des formations modulaires pour demandeurs d'emploi de longue durée, ainsi que les chargés de mission de la Délégation Départementale de l'ANPE.

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION	5
1ERE PARTIE : LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE LE DEVELOPPEMENT D'UN SYSTEME DE FORMATIONS SPECIFIQUES	7
2EME PARTIE : NEGOCIATIONS ET MONTAGE DU STAGE	31
3EME PARTIE : DEFINITIONS ET PUBLICS	47
4EME PARTIE : COMPORTEMENTS DES STAGIAIRES ET DE-ROULEMENT PEDAGOGIQUE	73
5EME PARTIE : ENTREPRISE ET EMPLOI	93
CONCLUSION	115
BIBLIOGRAPHIE	119
TABLE DES MATIERES	121

INTRODUCTION

En octobre 1983, le journal "LIBERATION" publiait à la Une : "2 millions de français sont analphabètes". Peu de temps après, l'absence de données officielles permettait aux journaux de se livrer à une concurrence acharnée : 400 000 selon "FRANCE SOIR", 7,5 millions d'après "FEMME PRACTIQUE" sont les deux chiffres extrêmes que nous ayons pu relever. A défaut d'être précise, cette "joyeuse" cascade de chiffres nous confirma au moins deux choses : tout d'abord, que les illettrés existaient en nombre; ensuite que, même timidement, cela commençait à se savoir. Nous avons donc décidé d'aller à leur rencontre.

Comprendre l'illettrisme, parler de l'illettrisme... il nous sembla qu'une des manières de procéder serait de suivre, pas à pas, des stagiaires illettrés dans une démarche progressive de réapprentissage de ces données de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. En effet, nous avions alors l'intuition qu'il ne fallait pas séparer la connaissance des illettrés de celle des dispositifs de formation ouverts à leur intention. Et ce, d'autant plus que la lutte contre l'illettrisme apparaissait comme un créneau nouveau dans le marché de la formation. D'où l'idée de cette monographie. Nous connaissions les inconvénients d'une telle démarche - relativité des conclusions, non représentativité des publics... - et les assumons pleinement. La connaissance des illettrés, et donc à terme de l'illettrisme, ne peut, à notre avis, en faire l'économie. En outre, cette étude n'a pas d'autre prétention que de participer d'un mouvement plus général de reconnaissance du phénomène.

Nous aurons l'occasion de vérifier qu'il n'existe pas de dispositif spécifique de formation ouvert aux illettrés. Il nous fallait donc travailler sur l'assimilation de ce type de public par un dispositif existant par ailleurs et ouvert aux plus démunis. Les actions modulaires de l'ANPE, réservées aux adultes demandeurs d'emploi de longue durée, nous semblèrent les plus adaptées à ce type de recherche. C'est en effet dans ces actions que se retrouve une grande partie des chômeurs sous-qualifiés et sous-scolarisés. En outre, nous étions, à l'époque, salarié de l'Agence Pour l'Emploi, inséré dans une équipe travaillant à la régulation du dispositif "demandeurs d'emploi de longue durée", et donc commanditaire potentiel d'actions de formation. C'était ainsi l'occasion de prendre du recul par rapport à notre fonction. Sur le Bassin d'Emploi du Versant Nord Est (secteur des agences locales pour l'emploi de Roubaix, Tourcoing, Wattrelos et de l'antenne d'Halluin), le choix de l'organisme nous

parut évident. Le CUEEP¹ a créé plusieurs programmes de formation intégrés, à destination des publics de très faible niveau : "LUCIL"² et "MAC 6"³ en sont les deux plus connus. Il anime par ailleurs et en lien avec cette production pédagogique, des actions permanentes et à temps partiel de lutte contre l'illettrisme, dans son centre de Tourcoing, au sein de l'Action Collective de Formation et des programmes du Fonds d'Action Sociale.

Pour la bonne compréhension de cette étude, il faut préciser que nous avons été intégré au sein de l'équipe du centre CUEEP de Tourcoing au cours du déroulement du stage dont on parlera ici.

Cette étude sera donc la monographie d'un stage pour adultes illettrés, demandeurs d'emploi de longue durée, qu'a réalisé le CUEEP de Tourcoing entre le 23 décembre 1987 et le 10 juin 1988. Les objectifs que nous poursuivons ici sont simples :

- éclairer la connaissance des publics illettrés ;
- évaluer les problèmes posés par le redémarrage d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- examiner leurs possibilités de retour à l'emploi.

Nous essaierons par ailleurs d'analyser dans quelle mesure le dispositif "Demandeurs d'emploi de longue durée" peut être une réponse aux attentes de ce public.

Pour ce faire, nous avons découpé notre travail en cinq parties :

- La première partie analysera l'historique des politiques de lutte contre le chômage de longue durée et présentera le dispositif modulaire de l'ANPE.
- La seconde partie explicitera le montage du stage.
- La troisième partie fera un "état des lieux" des différentes définitions associées à l'illettrisme avant de préciser les choix qui furent ici effectués.
- La quatrième partie s'attachera plus nettement à décrire le déroulement pédagogique du stage.
- La cinquième partie se centrera, elle, sur le rapport à l'entreprise et à l'emploi des différents stagiaires.

¹ Centre Université Économie d'Éducation Permanente, Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres-Artois.

² LUCIL : Lutte contre l'Illettrisme. Programme de formation visant la compréhension de l'écrit intégrant des outils papiers et des didacticiels.

³ MAC 6 : programme de mathématiques à la carte de niveau VI intégrant des outils papiers et des didacticiels.

PREMIERE PARTIE : LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE : LE DEVELOPPEMENT D'UN SYSTEME DE FORMATIONS SPECIFIQUES

Cette première partie sera centrée sur la présentation du chômage de longue durée : son public, sa prise en compte institutionnelle, le dispositif de formation mis en place à son égard.

Elle sera découpée en trois chapitres :

Dans le premier, nous nous interrogerons sur l'identification ou plutôt sur la structuration de ce public : comment devient-on chômeur de longue durée et qui sont ces demandeurs d'emploi ?

Le second chapitre sera consacré à l'historique des politiques de lutte contre le chômage de longue durée. Nous nous attarderons surtout à la présentation du dispositif modulaire de l'ANPE puisque l'action de formation, que nous étudions, s'inclut dans ce dispositif.

Enfin, le troisième chapitre fournira quelques éléments synthétiques concernant les actions du dispositif modulaire de l'ANPE, montées sur le Bassin d'Emploi du Versant Nord Est (Roubaix - Tourcoing - Vallée de la Lys) durant les années 85, 86, 87.

CHAPITRE I : L'IDENTIFICATION D'UN PUBLIC

A. LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE : UNE SITUATION QUI S'AGGRAVE

Jusqu'à la seconde moitié des années 70, le chômage de longue durée était assimilé à un chômage résiduel touchant des travailleurs proches de la retraite ou des "cas sociaux". La notion de "longue durée" recouvrait alors un temps de demande d'emploi non satisfaite de six mois et plus. Actuellement le chômage de longue durée est officiellement perçu comme le chômage touchant les personnes privées d'emploi depuis au moins un an. Or on sait, à présent, que la durée moyenne de chômage atteint cette même année, et l'on voit apparaître un gonflement des statistiques concernant les chômeurs de "très longue durée" : deux ans et plus. Il semble donc de plus en plus évident, tout au moins en France, que l'allongement des durées de chômage est bien un des traits caractéristiques du marché de l'emploi en temps de crise.

Quelques chiffres :

	1975	1978	1980	1982	1985
Durée moyenne de chômage (en jours)	167	236	260	271	331
Part de la demande d'emploi de plus de 12 mois	10,6	20	23,5	24,7	29,3

Source : ANPE "Demandes d'emploi fin de mois". (Mois de mars).

Les constats sont ici très clairs : la durée moyenne du chômage a doublé en dix ans, et la part de la demande d'emploi de longue durée a pratiquement triplé dans le même temps. Encore nous faut-il préciser que les statistiques de l'ANPE ont tendance à sous-estimer le phénomène. En effet, les règles d'enregistrement des demandes d'emploi prévoient une interruption de l'inscription en cas de maladie (arrêt supérieur à 15 jours), de reprise d'emploi (durée supérieure à 8 jours), de non renvoi de la carte de pointage dans les délais impartis, et de non réponse aux convocations de l'ANPE. Or ces interruptions entraînent, la plupart du temps, une réinscription de l'intéressé sous un nouveau numéro de demande d'emploi, témoin alors de l'enregistrement d'une

nouvelle demande. Si l'intéressé était auparavant demandeur d'emploi de longue durée, statistiquement, il ne l'est plus. Les pouvoirs publics sont d'ailleurs bien conscients du phénomène, puisqu'ils ont établi de nouvelles règles concernant la reconnaissance du "statut" de demandeur d'emploi de longue durée, pour l'insertion dans les dispositifs mis en place à leur intention¹.

Avant d'aborder l'analyse des politiques de lutte contre le chômage de longue durée, nous voudrions reprendre un certain nombre d'éléments d'interprétation concernant son développement.

B COMMENT DEVIENT-ON CHOMEUR DE LONGUE DUREE ?

Nous l'avons vu, la progression du chômage de longue durée est plus rapide que celle du chômage total. Il faut dire que, tandis que le chômage s'aggrave et s'amplifie, cohabitent de plus en plus deux modes de fonctionnement du chômage. Alors que les plus qualifiés et les mieux adaptables retrouvent vite un emploi, fut-il précaire², les personnes éprouvant les plus grandes difficultés s'enfoncent et atteignent des durées de chômage impressionnantes.

On pourrait dire ainsi que le chômage fonctionne comme un tamis, qui retient, notamment, les plus âgés et les moins qualifiés. Entre ces deux groupes, on trouve ceux qui sont voués à la précarité et enchaînent périodes d'activité et périodes de chômage. En mai 87, la fin d'une mission d'intérim et la fin d'un contrat à durée déterminée totalisent ensemble plus de 45 % des motifs d'inscription à l'ANPE, loin devant les licenciements économiques (16,8 %). Ce chômage récurrent (alternance pour un individu de périodes d'emploi et de périodes de chômage) se développe donc fortement et l'on peut penser, qu'à mesure que se prolonge l'exercice, ces chômeurs sont menacés de rejoindre le champ des chômeurs de longue durée.

Robert SALAIS, dans un article fameux "le chômage, une file d'attente"³, a développé une image assez parlante de ces processus. Sans vouloir nous référer explicitement à ses travaux, nous voudrions reprendre cette image. Le chômage est comparé à une file d'attente au pied d'un téléphérique. Les plus débrouillards parviennent plus vite à monter dans la benne, allongeant d'autant plus le temps d'attente des autres ; mais si de nouvelles personnes arrivent régulièrement dans la file, les moins débrouillards se trouvent

1 La circulaire du 14 mars 1986 admet que les douze mois d'inscription peuvent être trouvés dans une période de vingt quatre mois précédant l'entrée en stage, sous réserve que les périodes d'emploi éventuelles n'aient pas permis l'acquisition de nouveaux droits à un revenu de remplacement.

2 Les statistiques de l'ANPE nous montrent qu'un demandeur d'emploi sur trois retrouve un emploi moins de trois mois après son inscription.

3 Paru dans *Economie et statistiques* n° 123, juillet 1980 et cité dans Vincent MERLE "les politiques de lutte contre le chômage de longue durée". *GRAND ANGLE SUR L'EMPLOI* n° 2, février 87.

systématiquement relégués au bout de la queue. Leur durée d'attente peut croître, pour ainsi dire, de manière exponentielle.

Or cette attente, qu'elle soit active ou passive, laisse des traces : découragement, perte de motivation, manque de confiance en soi, doute quant à sa qualification. Et ces difficultés se muent en stigmates que les employeurs ont tôt fait de repérer. Ils les repèrent d'autant plus vite qu'eux-mêmes développent un discours de la rentabilité immédiate, de la performance et qu'ils cherchent à minimiser les risques dans les recrutements. On voit ainsi les procédures de recrutement devenir de plus en plus sophistiquées, mais on voit surtout s'imposer un certain profil-type que l'on croyait, jusqu'à présent, réservé aux cadres : 25-35 ans, une formation initiale un cran au dessus du poste proposé pour permettre les adaptations ultérieures, et une expérience professionnelle aisément transférable. L'effet de relégation est alors rapide : plus on s'écarte de cet étalon, plus la reprise d'emploi s'avérera difficile.

Les institutions agissant sur le marché de l'emploi, fussent-elles publiques comme l'ANPE, ont du mal à ne pas se soumettre à de telles exigences. On a ainsi l'impression que, soucieuse de ménager sa clientèle d'entreprises, l'ANPE tend à confirmer le processus de dégradation de certains demandeurs d'emploi en travaillant essentiellement sur le flux des nouveaux inscrits plutôt que d'essayer de résorber le "stock" des anciens. Il est vrai que toute tentative de réinsertion dans l'emploi d'un chômeur de longue durée nécessite une négociation "lourde" avec les futurs employeurs. Gérard VANDERPOTTE, actuel directeur de l'ANPE, le soulignait d'ailleurs, lorsqu'il écrivait : "La pression des circonstances fait que la satisfaction rapide des offres déposées l'emporte fréquemment sur la préoccupation de reclassement des chômeurs de longue durée qui implique que les employeurs modifient leurs exigences"¹.

La situation est d'autant plus difficile pour les chômeurs de longue durée qu'ils voient perdurer de vieux discours qui pourtant prennent l'eau de toutes parts. "Qui veut travailler, peut travailler", "Moi, si j'étais au chômage, je prendrais n'importe quoi". Or c'est justement le n'importe quoi qui se fait rare. Car être prêt à faire n'importe quoi consiste souvent à être prêt à tenir des postes de manutentionnaire, agent de service, ouvrier spécialisé sur machines, manoeuvre ...tous types d'emplois qui justement diminuent... .

Parallèlement, et comme nous le disions un peu plus haut, même sur des postes comme ceux là, il y a surenchère. Une rapide enquête effectuée en 86 par l'ANPE sur le bassin d'emploi du Versant Nord Est (Roubaix, Tourcoing, Vallée de la Lys) montrait qu'en ce qui concerne les entreprises de vente par catalogue, la grande majorité des jeunes filles recrutées sur des postes d'emballieuse ou de voyageuse avaient au minimum un niveau CAP tertiaire. Chacun connaît également la pratique des hypermarchés qui recrutent leurs em-

¹ MERLE et VANDERPOTTE, *Les chômeurs de longue durée dans la CEE*, ANPE Mars 82.

ployés libre service (travaux de mise en rayon) ou leurs caissières au niveau BEP sinon baccalauréat.

Or, comme nous allons le voir, la population demandeur d'emploi de longue durée est majoritairement sous-qualifiée et sous-scolarisée.

C QUI SONT LES DEMANDEURS D'EMPLOI DE LONGUE DUREE ?

Les statistiques de chômage attestent du fait que toutes les catégories sont à présent touchées par le chômage de longue durée : du manoeuvre au cadre, du jeune primo-demandeur d'emploi au travailleur âgé en reconversion. Cette extension explique d'ailleurs en partie l'émergence des "nouveaux pauvres". Structuellement, comme nous le verrons, le chômage de longue durée touche malgré tout prioritairement les populations sous-scolarisées et sous-qualifiées. Nous voudrions tout d'abord repérer les stigmates communs aux DELD.

- Tout d'abord la perte de confiance en soi, le doute qui s'installe quant à la réalité de la qualification. Doute qui n'est d'ailleurs pas sans assise réelle puisque les résultats des évaluations de compétences professionnelles initiées par l'ANPE attestent bien de la détérioration des capacités des demandeurs d'emploi de longue durée.
- Viennent ensuite l'isolement, la tendance au retrait de toute vie sociale combinée souvent à la naissance de problèmes dans la vie familiale. Or on sait à présent que les réseaux de relations permettent la moitié des retours à l'emploi.
- Parallèlement, la diminution de l'indemnisation du chômage (passage en allocation de fin de droits ou de solidarité) nécessite la recherche d'un nouvel équilibre financier, donc souvent d'un nouvel équilibre de vie conçu "hors emploi". C'est la période où l'on cherche à mettre en route ou à accentuer les solidarités familiales (avec toutes les dépendances qu'elles créent), où l'on frappe aux portes des organismes municipaux ou caritatifs pour obtenir des aides financières, où l'on trouve quelques combines¹ pour obtenir de l'argent. La création et le maintien sinon la sauvegarde de cet équilibre demande beaucoup d'énergie, en tous cas souvent le peu d'énergie qui reste. Or tout ceci est tellement conçu en dehors de l'emploi qu'il finit par l'être contre l'emploi. La priorité va au maintien de l'équilibre contre l'emploi précaire qui risque de déstabiliser et oblige à passer dans une autre logique qui est celle de la projection dans l'avenir.

¹ Nous avons préféré ce terme à celui de travail au noir car les vrais travailleurs au noir n'attendent pas la diminution de leur indemnisation pour démarrer leurs activités. De plus, il s'agit tout autant de travaux que d'arrangements (garde d'enfants, démarchage) n'entraînant pas de rémunération importante.

- Enfin, l'emploi, en tant que tel, fonctionne comme un mirage. On ne fait rien ou presque pour le faire apparaître et il disparaît lorsqu'on s'en approche. Il y a en effet une distorsion importante de l'image qu'ils se font de l'accès à l'emploi, et notamment de la compétition pour l'emploi.

S'il existe des difficultés communes à tous les chômeurs de longue durée, il nous faut surtout insister ici sur l'inégale répartition de ce chômage prolongé.

Une étude récente de novembre 86 effectuée par l'ANPE fournit un certain nombre d'indications sur la structure du chômage de longue durée.

=> *Au niveau de la structure des emplois demandés.*

- 65 % sont répertoriés dans 7 secteurs ROME¹
 - . ouvrier spécialisé intersecteurs
 - . entretien, services domestiques
 - . emplois administratifs
 - . commerce, distribution
 - . hôtellerie, restauration
 - . habillement
 - . transport, magasinage.
- La moitié dans une douzaine de métiers (425661 sur 808152)

. ouvrier spécialisé du bâtiment	14.837
. maçon	18.791
. mécanicienne des industries de l'habillement	20.005
. chauffeur livreur	16.219
. caissière, employé libre service	21.373
. vendeur(se) de produits non alimentaires	40.737
. agent de collectivité	20.447
. aide comptable	11.866
. employé(e) de bureau non qualifié(e)	34.772
. employé(e) de bureau qualifié(e)	47.287
. agent de ménage	51.664
. employé(e) aux tâches familiales	16.594
. gardien	14.547
. ouvrier de manutention	<u>96.522</u>
	425.661

¹ ROME : Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, outil employé par les agents de l'ANPE pour classer les demandeurs d'emploi dans des familles de métiers.

=> *Du point de vue du niveau de formation*

L'ANPE, dans les informations qu'elle draine auprès des demandeurs d'emploi ne relève pas, pour les plus de 25 ans, le niveau de formation. Nous reprendrons donc ici les résultats d'une estimation régionale (Nord-Pas de Calais) effectuée sur la base du recensement de 1982.

< Niveau V :	65,7 %
Niveau V : (CAP - BEP)	25,6 %
Niveau IV : (Bac et plus)	8,7 %

=> *Au niveau de l'ancienneté de la demande d'emploi*

61,3 %	ont une ancienneté de demande d'emploi comprise entre 1 et 2 ans.
21,1 %	entre 2 et 3 ans.
17,6 %	ont plus de 3 ans d'inscription.

Ces différents éléments nous permettent bien de conclure en la structuration d'un public relativement homogène (sous-qualifié ou ayant une qualification obsolète, sous-scolarisé et s'enfonçant durablement dans le chômage) pour lequel un traitement spécifique s'impose.

CHAPITRE II : LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE

Nous voudrions insister, dans cette introduction, sur le caractère tardif des politiques d'aides spécifiques aux chômeurs de longue durée. En effet, même si l'on note déjà quelques mesures à compter de 1979¹, les premières actions d'envergure n'apparurent qu'en 1982, alors que les demandeurs d'emploi de plus d'un an représentaient déjà le quart des chômeurs inscrits à l'ANPE. Il faut dire que la préoccupation essentielle des pouvoirs publics est alors l'augmentation du nombre de demandeurs d'emploi. On se souvient de ces cris d'alarme face aux "seuils intolérables" que représentèrent successivement un million, puis un million et demi et enfin deux millions de chômeurs... En outre les populations concernées sont alors clairement identifiées : il s'agit des personnes victimes d'un licenciement économique et des jeunes à la recherche d'un premier emploi. La focalisation des politiques nationales sur ces deux populations-cibles à partir des années 75-76 explique donc, en partie, le retard pris dans la lutte contre le chômage d'exclusion qu'est le chômage de longue durée. Il nous faut également souligner que, reconnaître politiquement l'importance croissante d'un tel phénomène consiste à accepter d'aborder le chômage comme autre chose qu'une période de transition entre deux emplois. Or si l'on regarde la politique d'indemnisation du chômage à la fin des années 70, on peut affirmer que le "chômage à temps plein est, pour ainsi dire, rémunéré comme un salaire"². En effet les personnes, victimes d'un licenciement économique, perçoivent 90 % de leur salaire brut antérieur, et 100 % de ce même salaire, s'ils entament une formation. Ces "indemnités de formation" s'ajoutent d'ailleurs à tout droit à un revenu de remplacement, et n'imposent pas de durée hebdomadaire de formation : 4 heures d'anglais par semaine suffisent pour les percevoir. Comme on le voit, dans l'esprit du législateur, la période de chômage est un "incident de courte durée" qui doit être réparé par une indemnisation conséquente. Et pourtant, en 1978, un demandeur d'emploi sur cinq a plus d'un an de chômage. Certaines populations semblent donc durablement écartées de l'emploi, et se pose la question de leur dignité et de leur survie matérielle. Il y a, en outre, un problème d'efficacité des politiques menées. En effet, une étude effectuée en 1982 nous montre que les licenciés pour motif économique représentent 30 % des chômeurs de longue durée quand leur part avoisine les 20 % des demandeurs d'emploi, toutes catégories d'ancienneté confondues.

¹ Il s'agit essentiellement des "primes d'incitation à l'embauche" créées en juillet 1979 et abandonnées en décembre 1981. Celles-ci, d'un montant de 8000 Frs, étaient accordées aux employeurs embauchant, sous contrat à durée indéterminée, un chômeur de plus de 45 ans, inscrit depuis au moins un an à l'ANPE. Ce dispositif n'eut que peu d'impact, puisque seules 6100 primes furent allouées pendant la période de sa mise en oeuvre.

² Alain LEBAUDE, *l'emploi en miettes* - Hachette Mutations - 1988.

Nous voudrions donc présenter ici les politiques de lutte contre le chômage de longue durée mises en place depuis 1982. Pour ce faire, nous nous appuyerons, notamment, sur l'étude effectuée par Philippe RABANES de la Délégation à l'emploi¹.

A OCTOBRE 82 : PREMIER PROGRAMME SPECIFIQUE DE LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE

Les politiques gouvernementales ont souvent combiné deux types d'actions : les aides directes à l'embauche et les actions de formation professionnelle².

Au niveau des premières, il y eut extension du contrat emploi-formation, existant pour les moins de 26 ans, aux personnes âgées de plus de 26 ans, éprouvant des difficultés sérieuses de réinsertion professionnelle, et naturellement donc aux demandeurs d'emploi de longue durée. Ce type de contrat de travail permettait à un employeur d'amortir financièrement le temps de formation nécessaire pour qu'un nouvel entrant dans l'entreprise puisse maîtriser son poste de travail. La formule était très souple puisqu'elle autorisait la conception de plans de formation allant de 200 à 1200 heures. A partir de 500 heures de formation, celle-ci devait obligatoirement se dérouler, au moins en partie, à l'extérieur de l'entreprise ; en deça il pouvait s'agir de "l'adaptation normale du nouveau". L'objectif du gouvernement était alors très ambitieux : un contrat emploi-formation pour 9 demandeurs d'emploi de longue durée. Il fut loin d'être atteint puisque la part estimée de demandeurs d'emploi de longue durée se situa entre 10 et 15 % de l'ensemble des bénéficiaires (cette mesure était toujours opérationnelle pour les jeunes). Si l'on s'en tient même à ces nouveaux bénéficiaires qu'étaient les demandeurs d'emploi de longue durée de plus de 26 ans, ils ne représentèrent jamais plus de 5 % de l'ensemble. La mise en concurrence "à armes égales" entre les jeunes et les demandeurs d'emploi de longue durée, qu'avait instaurée cette formule, explique en grosse partie son échec quantitatif. En 1986 la mesure fut intégralement réservée aux adultes, demandeurs d'emploi de longue durée, mais la faiblesse des moyens engagés et le strict contingentement géographique conduisirent à son retrait en janvier 87.

Du point de vue des actions de formation professionnelle, les circulaires des 6 août et 4 octobre 1982, mirent en place un dispositif spécifique "visant à accroître la formation et la qualification des demandeurs d'emploi de longue durée". En effet les enseignements tirés des entretiens qu'avait effec-

¹ Philippe RABANES, "Chômage de longue durée : les politiques gouvernementales de 1979 à 1986". *Revue Echange-Travail*, n° 32.

² Nous n'aborderons pas ici les problèmes soulevés par les différentes réformes des politiques d'indemnisation, nous préférons en effet nous cantonner aux mesures visant l'insertion sur le marché du travail.

tué l'ANPE¹ laissaient penser que le dispositif de formation professionnelle s'avérait mal adapté à ce type de public, soit qu'il fût saturé, soit parce que les stages offerts ne correspondaient pas aux besoins exprimés. De plus, l'accès aux stages existants supposait un niveau de formation générale trop élevé pour ce public et on retrouvait souvent, au niveau de l'entrée en formation, la sélectivité que l'on connaissait à l'égard de l'emploi.

Ces nouvelles actions de formation furent financées sur un programme du Fonds National de l'Emploi réservé aux chômeurs de longue durée (FNE - CLD). Elles reposaient sur l'adaptation de l'offre de formation aux usagers. La liste des stages retenus ne pouvait être établie, en principe, qu'après consultation des fichiers de demandeurs d'emploi par l'ANPE, convocation et évaluation des compétences professionnelles des candidats. Il s'agissait, en majeure partie, des stages de durée relativement courte, destinés à remettre à un niveau de compétence initiale ou à compléter des qualifications existantes. Les actions étaient instruites conjointement par les différents acteurs du Service Public de l'Emploi et cherchaient à maintenir un taux de placement élevé à l'issue des stages. Un bilan nous montre que ce dispositif draina 11700 stagiaires en 1983 et 27000 en 1984. La part des demandeurs d'emploi de longue durée n'y fut que de 20 % en 1983 et de 35 % en 1984. En effet, dès juillet 1983, l'accès au dispositif fut élargi aux demandeurs d'emploi entrant dans leur 4ème mois d'inscription. Il n'existait plus alors de dispositif pour le traitement des licenciements économiques, la pression sur ces actions de formation se fit donc très forte.

La conclusion principale que nous pouvons tirer de ce premier programme est assez claire : il bénéficiera peu à ceux auxquels il était destiné, les demandeurs d'emploi de longue durée.

B JUILLET 85 : SECOND PROGRAMME SPECIFIQUE DE LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE

Le second programme se donna de suite un objectif de traitement massif des problèmes de réinsertion : 100.000 demandeurs d'emploi, par an, en formation pour les années 85 et 86, les trois-quarts des actions devant bénéficier à des demandeurs d'emploi de longue durée. L'enveloppe financière FNE/chômeurs de longue durée fut donc multipliée par 3, et la principale nouveauté de ce programme fut que l'ANPE se vit confier une large part des interventions. Apparaissaient ainsi deux dispositifs parallèles, celui des stages FNE/CLD, que nous connaissons, plus axé sur l'augmentation de la qualification des demandeurs d'emploi, et un nouveau dispositif, piloté par l'ANPE, celui des "stages modulaires".

¹ En 1982, l'ANPE eut pour mission de recevoir systématiquement, en entretien individualisé, la totalité des demandeurs d'emploi ayant atteint 12 mois d'inscription dans ses services.

Le premier dispositif FNE/CLD fut augmenté de 30 %, mais, surtout, il fut nettement recentré sur le public demandeur d'emploi de longue durée : 35 % en 84, 60 % en 85, 80 % en 86¹.

Pour présenter le dispositif modulaire, il nous faut dire quelques mots de la philosophie qui a présidé à sa mise en oeuvre. Il y avait déjà, dans le premier programme FNE/CLD, une volonté d'interpeller les organismes de formation à partir des demandes et des besoins de formation des demandeurs d'emploi. Il ne s'agissait plus de bâtir un stage, puis de chercher le public adéquat, mais d'effectuer les deux démarches de manière concomitante. L'objectif du dispositif modulaire est de poursuivre et de renforcer cette démarche. D'autant plus que l'analyse du public demandeur d'emploi de longue durée, montre que bon nombre de ceux qui le composent sont réellement déconnectés de toute vie professionnelle, et parfois, même, de toute vie sociale. Il n'y a plus, de leur part, ni motivation, ni projet. Il n'est donc plus possible de conforter la démarche classique de formation : sélectionner, à partir de pré-requis stricts, des stagiaires ayant une motivation précise, pour les amener à une qualification professionnelle spécifique à un métier. Il faut intégrer, au contenu de ce stage, une phase d'aide à la détermination d'un projet et assurer un soutien régulier dans la recherche d'emploi, activité qu'ils ont pour la plupart, abandonnée. Parallèlement, la logique ne peut être une logique de qualification. Il faut conforter des savoir-être avant de développer des savoir-faire, élargir les recherches de types d'emplois possibles à qualification égale plutôt que de chercher absolument à élever la qualification.

"De ce point de vue, il paraît d'ailleurs plus judicieux d'accentuer l'effort d'orientation des chômeurs de longue durée vers des emplois où leurs aptitudes et leurs expériences peuvent être jugées utiles et l'effort de conseil pour que ces aptitudes soient mises en valeur par les individus lors des embauches, que de rechercher systématiquement une élévation de leur place dans la hiérarchie des qualifications"².

Une étude du LAST sur le bassin minier du Nord-Pas de Calais³ montre d'ailleurs l'importance que revêtait le coût financier d'une montée en qualification (en vue du niveau V) de la totalité des demandeurs d'emploi de longue durée. De plus on peut émettre un doute quant à la capacité pour une telle formation de gommer, dans la compétition pour l'emploi, les différences entre chômeurs de longue durée et autres catégories de demandeurs d'emploi.

Comme on le voit, la nouveauté, ici, est qu'il y a eu réflexion a priori sur ce que devaient être ces stages. Le cahier des charges en témoigne d'ailleurs. Comment doit-être conçu un stage modulaire ?

1 Données recueillies par R. RABANES, *op. cit.*

2 Vincent MERLE, "Les politiques de lutte contre le chômage de longue durée" dans la revue *Grand angle*, n° 2, "Le chômage de longue durée".

3 Laboratoire d'Analyse des Systèmes et du Travail, *Revenus, niveau de vie et devenir des chômeurs de longue durée*, 1985, p. 197 et suivantes.

- Recrutement : c'est l'ANPE qui opère le recrutement en regroupant les candidats intéressés par groupes aussi homogènes que possible. Les organismes de formation n'interviennent pas dans la sélection et doivent adapter leur pédagogie aux besoins du groupe ainsi formé.
- Evaluation-bilan : cette phase est obligatoire et a pour objectif de définir pour chaque stagiaire un itinéraire personnalisé et finalisé. Il s'agit de mettre en place la meilleure stratégie pour le retour à l'emploi.
- Formation : elle est conçue comme un système articulé de modules permettant la gestion des itinéraires propres à chaque stagiaire. Un module spécifique d'aide à la recherche d'emploi doit être organisé de façon continue pour aider l'utilisateur dans ses démarches et lui permettre de consacrer 5 à 10 heures par semaine à cette activité.
- Suivi : l'organisme s'engage à effectuer durant 3 mois après la fin du stage un suivi des démarches et de la situation de ses anciens stagiaires.

C SCHEMA D'UN STAGE MODULAIRE

MODULES-TYPES

BILAN EVALUATION	- Remise à niveau de connaissances générales	SUIVI DURANT 3 MOIS APRES FIN DU STAGE
	- Modernisation des compétences	
	- Elargissement des compétences	
	- Réentraînement à l'emploi	
	- Stage en entreprise	
	- Aide à la recherche d'emploi	

La durée moyenne des stages, ainsi conçus, sera de 600 heures de formation en 1985 et au 1er semestre 1986 ; elle sera ramenée à 450 heures à partir de l'été 1986. La rémunération de l'organisme de formation sera de 20 francs l'heure stagiaire en centre et de 5 francs, lorsque celui-ci se trouvera en entreprise.

Il nous a semblé intéressant de souligner de suite les grandes lignes de l'évaluation des deux premières campagnes (second semestre 1985 et premier semestre 1986) de ce dispositif¹. Elles éclairent, en effet, les difficultés rencontrées par les organismes de formation face au schéma de stage-type que nous venons de présenter.

¹ *Stages modulaires : évaluation de l'impact du dispositif entre juillet 1985 et juillet 1986.* Direction des études et des statistiques, Direction des interventions, ANPE.

=> *Le problème de la modularité.*

Il y eut trois réactions des organismes de formation :

- aucune prise en compte
- individualisation
- développement de l'autonomie avec mise en place d'itinéraires réels entraînant différents modules pour différents stagiaires.

Le principe d'une formation modulaire posait en effet de nombreux problèmes.

- Tout d'abord un problème de coût. Les vingt francs de l'heure stagiaire semblaient insuffisants à la confection de réels itinéraires individualisés.
- Des problèmes pédagogiques : la mise en place d'itinéraires modulaires implique à la fois un nombre minimum de stagiaires (de l'ordre de 60) et une équipe de formateurs soudés et aguerris effectuant un suivi précis de stagiaires. Or l'impossibilité de savoir si ce dispositif allait perdurer imposait aux organismes de formation une gestion de personnel difficile et le recours à de nombreux contrats à durée déterminée ou contrats de vacation.
- Parallèlement tous assistèrent à des réactions réservées des stagiaires, voire hostiles car ils étaient obligés de quitter l'atmosphère sécurisante du groupe pour suivre leur itinéraire.

=> *L'accompagnement de la recherche d'emploi.*

"Le module n'a trouvé sa pleine efficacité que lorsque les organismes se donnaient pour objectif d'aider les stagiaires à comprendre les mécanismes de sélection actuellement à l'oeuvre sur le marché du travail, ainsi que leurs propres comportements face à ces mécanismes, tout en leur donnant quelques armes pour s'adapter aux procédures dominantes"¹.

Nombreuses furent les interventions des agents de l'ANPE pour resituer ce module. La tendance était d'accorder une demi-journée par semaine pour les démarches de recherche d'emploi aux stagiaires, et, parallèlement, d'effectuer un "cours" de techniques de recherche d'emploi, sans faire réellement le lien entre les deux aspects.

¹ *Stages modulaires : évaluation de l'impact du dispositif entre juillet 1985 et juillet 1986, op. cit.*

=> *Le stage en entreprise.*

Très bien perçu par les stagiaires, ce module fut vraiment le moment "vérité" du stage.

Il prit place à différentes périodes avec essentiellement trois objectifs :

- En début de stage : il s'agissait alors de socialiser mais aussi d'évaluer quand les employeurs acceptèrent de s'impliquer dans cette évaluation.
- En milieu de stage avec un objectif d'acquisition de savoir-faire techniques.
- En fin de stage dans une perspective de pré-embauche.

Les constatations révélées par les différentes études d'évaluation montrent néanmoins deux choses :

- Une insuffisante négociation avec l'entreprise sur l'objectif du stage, la place et les fonctions du stagiaire.
- Un suivi de stagiaire à intensifier.

=> *Les transformations dans les comportements.*

Les différentes évaluations mirent en valeur quelques risques :

- Tout d'abord le temps plein est porteur de difficultés pour une partie des stagiaires en particulier au démarrage des sessions.
- De même la prise en charge trop complète dans la gestion de leur temps risque d'entraîner les stagiaires à une attitude passive alors qu'il s'agit de les mobiliser.
- Enfin les ruptures brutales provoquées dans la vie sociale tant au démarrage qu'à la fin du stage peuvent avoir des effets négatifs.

=> *La réinsertion professionnelle.*

Près d'un tiers a retrouvé un emploi d'après les enquêtes de suivi à trois mois alors que le taux de reclassement des demandeurs d'emploi de longue durée hors formation est de 6 %.

Un autre tiers a retrouvé, selon les organismes de formation, une "certaine employabilité".

De toutes manières, le taux de reprise d'emploi croît avec le niveau de formation générale initiale et doit être lié également à l'ancienneté du chômage, aux méthodes pédagogiques de l'organisme de formation et à la relation des stagiaires à leur environnement.

Suite à ces résultats, le dispositif fut confirmé, et même amplifié en 1987 : 47.300 stagiaires en 1985, 46.200 en 1986 et 86.474 en 1987. Il fut également complété...

- par des aides directes à l'embauche :
 - . Exonération de 50 % des charges patronales URSSAF pour toute embauche d'un demandeur d'emploi de longue durée effectuée au plus tard le premier jour du quatrième mois suivant la fin de tout type de stage. Le contrat de travail devait avoir une durée minimale de six mois.
 - . Les contrats de réinsertion en alternance (C.R.A.). La formule est du même type que les contrats emploi-formation (contrats de travail d'un an minimum ; plans de formation de 300 à 1200 heures, de type adaptation pour les moins de 500 heures, qualification, avec formation externe à l'entreprise, pour les plus de 500 heures ; remboursement au taux de 50 francs l'heure de formation). Ces contrats permettent également aux entreprises de bénéficier d'une exonération à 100% des cotisations patronales U.R.S.S.A.F.
- par une nouvelle action de formation : le stage de réinsertion en alternance (S.R.A.).

D'une durée de 5 mois, il est destiné aux demandeurs d'emploi de très longue durée (plus de deux ans). La formation se fait, pour moitié en centre de formation, pour moitié en entreprise. L'Etat prend en charge les frais de formation au taux de 20 francs l'heure stagiaire pour la formation en centre, et il alloue un forfait de 4500 francs par stagiaire à l'entreprise pour "coût de formation".

Ce tableau d'ensemble des dispositifs de formation pour demandeurs d'emploi de longue durée étant dressé, nous voudrions à présent fournir quelques indications concernant les actions modulaires de l'ANPE mises en place sur le bassin d'emploi du Versant Nord Est (Roubaix-Tourcoing-Vallée de la Lys). Nous aurons ainsi une vision globale du cadre dans lequel s'insère le stage de lutte contre l'illettrisme que nous allons étudier.

CHAPITRE III : LES ACTIONS MODULAIRES SUR LE BASSIN D'EMPLOI DU VERSANT NORD EST

Nous situerons tout d'abord quelques données essentielles concernant ce bassin d'emploi.

- D'un point de vue géographique, il recouvre les secteurs des agences locales pour l'emploi de Roubaix, Tourcoing, Wattrelos et de l'antenne d'Halluin ; c'est à dire notamment des villes de Croix, Hem, Lys les Lannoy, Mouvaux, Neuville en Ferrain, Roubaix, Tourcoing, Wattrelos ainsi que la vallée de la Lys.
- Du point de vue de la population active, ce bassin d'emploi regroupe :
 - . 17,3 % de la population active du département (INSEE - Recensement de la population de 1982).
 - 16,4 % des demandeurs d'emploi du département (ANPE - au 31/05/85).
 - 15 % des demandeurs d'emploi de longue durée du département (ANPE - au 31/05/85).
- Du point de vue des actions de formation, il représente en moyenne 10 % des places de stages offertes à la Région et 1 % des actions nationales.
Nombre de stagiaires entrés dans les formations modulaires de l'ANPE (par année).¹

	1985	1986	1987
FRANCE	47.300	46.200	86.474
VNE	426	493	864

Quelques constats immédiats concernant ce tableau : il y eut stabilisation en 1986 du nombre d'actions engagées en 1985. On assiste par contre à une montée en puissance très nette pour l'année 1987 (+ 75 %). Nous n'analyserons toutefois pas plus avant ces données en termes annuels mais plutôt en

¹ Nos statistiques ne porteront que sur les années 1985, 1986 et 1987. Il s'agit pour nous de situer le cadre de ces réflexions en amont du stage lui-même.

vagues semestrielles. Nous pensons en effet qu'il est préférable d'évaluer les choix d'actions au rythme où ceux-ci ont été pris.

	1985 ⁽²⁾	1986 ⁽¹⁾	1986 ⁽²⁾	1987 ⁽¹⁾	1987 ⁽²⁾
Nbre de stages	28	17	14	15	38
Nbre de stagiaires	426	263	230	234	630

(1) : 1er semestre

(2) : 2ème semestre.

Notre hypothèse étant que les variations de l'ampleur de la demande passée aux organismes de formation ont également modifié la nature des actions mises en place. Si plusieurs logiques de réinsertion ont été mises en oeuvre conjointement, leur équilibre n'a pu rester indifférent à ces variations quantitatives importantes.

Il paraît maintenant intéressant d'évaluer l'évolution du type de stages mis en place dans les différentes campagnes. Pour cela nous avons regroupé les différents stages sous 5 labels :

- 1 Stages de remise à niveau (y compris alphabétisation et lutte contre l'illettrisme).
- 2 Stages de redynamisation à l'emploi et d'insertion dans l'emploi non qualifié.
- 3 Stages multimétiers ou de formation à des petites qualifications techniques.
- 4 Stages de qualification.
- 5 Stages de réentraînement.

Il est évident que nous ne nions pas la part d'arbitraire liée à ce type de classification mais nous avons effectué cette structuration en fonction de l'objectif principal avoué par les organismes de formation.

TABLEAU 1 : Quel type de stages modulaires pour les Demandeurs d'Emploi Longue Durée ?

Semestre Type de stage	1985 (2)	1986 (1)	1986 (2)	1987 (1)	1987 (2)
1	7 (25,0%)	9 (53,0%)	6 (43,0%)	5 (33,5%)	12 (31,5%)
2	1 (3,5%)	1 (6,0%)	2 (14,0%)	4 (26,5%)	4 (10,5%)
3	2 (7,0%)	2 (11,5%)	3 (21,5%)	4 (26,5%)	14 (37,0%)
4	13 (46,5%)	5 (29,5%)	3 (21,5%)	2 (13,0%)	7 (18,5%)
5	5 (18,0%)	0 -	0 -	0 -	1 (2,5%)
TOTAL	28 (100%)	17 (100%)	14 (100%)	15 (100%)	38 (100%)

() : pourcentage relatif par campagne.

Si l'on regroupe les stages de type 4 et 5 destinés à des publics qualifiés ou capables d'obtenir une qualification réelle sur une durée de 3 ou 4 mois, nous constatons une chute importante de ce type de stages. S'ils représentaient 2 stages sur trois montés au second semestre 1985, leur poids relatif tombe à un stage sur cinq au second semestre 1987. Il est bien entendu que ces conclusions n'ont de valeur que dans une analyse intrinsèque des stages modulaires "demandeurs d'emploi de longue durée". En effet, l'examen des stages FNE-DELD montés à compter du second semestre 1986 atteste du glissement des stages dits qualifiants sur la ligne budgétaire des Services Extérieurs du Travail et de l'Emploi. Un regroupement des deux types de financements nous montre ainsi la quasi-stabilisation autour de 40 % des stages de qualification et de réentraînement à partir du second semestre 1986.

TABLEAU 2 : Stages modulaires DELD et stages FNE-DELD. Evolution par campagne et par type de stage.

Semestre Type de stage	1985 (2)	1986 (1)	1986 (2)	1987 (1)	1987 (2)
1	7 (25,0%)	9 (53,0%)	6 (33,5%)	5 (23,0%)	13 (24,5%)
2	1 (3,5%)	1 (6,0%)	2 (11,0%)	4 (18,0%)	4 (7,5%)
3	2 (7,0%)	2 (11,5%)	3 (16,5%)	4 (18,0%)	14 (26,5%)
4	13 (46,5%)	5 (29,5%)	7 (39,0%)	8 (36,5%)	20 (38,0%)
5	5 (18,0%)	0 -	0 -	1 (4,5%)	2 (3,5%)
TOTAL	28 (100%)	17 (100%)	18 (100%)	22 (100%)	53 (100%)

() : pourcentage relatif par campagne.

Dans son étude sur le dispositif modulaire à l'échelon du Nord-Pas de Calais¹, Nicole BASTIN nous montre bien que la logique de départ au second semestre 1985 est une logique de qualification (ce que confirment les données que nous avons recueillies sur le bassin d'emploi du Versant Nord Est). Il existe, semble-t-il, deux types d'explications au déroulement de cette logique :

- Tout d'abord il faut souligner que celle-ci correspond à la volonté de certains organismes de formation de conforter ou de ne pas perdre leur image de marque auprès des entreprises. Leur objectif était donc de proposer des stages assez peu différents de leur panel habituel et donc d'intégrer les demandeurs d'emploi de longue durée les plus près de la qualification.

En outre, les demandeurs d'emploi de longue durée que connaissaient les agences locales pour l'emploi étaient "les moins défavorisés des défavorisés". Et comme le disait l'un des agents de l'ANPE, interviewé par Nicole BASTIN : "Je crois qu'il fallait voir avec les gens qui avaient des chances de se reclasser".

¹ Nicole BASTIN : *Formation et réinsertion professionnelle des demandeurs d'emploi de longue durée : suivi-évaluation d'un dispositif à l'échelon régional*. Juillet 86. Etude réalisée pour la Direction des Etudes de l'ANPE.

Il est vrai que l'enjeu était tel pour l'ANPE qu'il était impératif que cette première campagne débouche sur la réinsertion professionnelle du plus grand nombre. Or le reclassement passait alors dans le discours de la qualification.

L'inversion complète du rapport "stages d'insertion" (stages de type 1-2-3) "stages de qualification" (4 et 5) au 1er semestre 1986 nous semble d'ailleurs être la rançon du déséquilibre de la première vague. Encore faut-il préciser notre propos car si nous intégrons à notre analyse la variable du niveau de formation des stagiaires, force est de constater que la pente a été plus douce.

Si le 1er semestre 1986 est représentatif de la mise en place du plus grand nombre de stages de type 1-2 et 3 le niveau des stagiaires à l'entrée en formation reste encore très élevé : 46 % ont au moins le niveau V et les niveaux VI et V bis ne représentent que 51 % des stagiaires, ce taux se stabilisant autour de 62 % dans les campagnes suivantes.

TABLEAU 3 : Niveau de formation à l'entrée des stages modulaires sur le bassin d'emploi du Versant Nord-Est¹.

Niveau de formation	VI	V bis	V	IV à I	Non réponse	TOTAL
Vagues						
1986 (1)	31,2 (82)	19,8 (52)	40,7 (107)	5,3 (14)	3,0 (08)	100 (263)
1986 (2)	55,2 (127)	7,4 (17)	23,0 (53)	4,8 (11)	9,6 (22)	100 (230)
1987 (1)	58,1 (136)	3,0 (07)	22,2 (52)	1,7 (04)	15,0 (35)	100 (234)
1987 (2)	53,0 (334)	8,6 (54)	23,0 (145)	4,3 (27)	11,1 (70)	100 (630)

(nombre de stagiaires).

¹ Données établies à partir de la totalité des dossiers des stages montés sur le bassin d'emploi. Il est à noter que si ne figure pas la 1ère vague du second semestre 1985 dans ce tableau l'explication tient au fait que les dossiers administratifs ont été modifiés et que ce renseignement ne figurait pas dans ceux de la première vague.

Quelles conclusions pouvons nous tirer de ces premiers tableaux ?

- Tout d'abord que c'est la pérennisation d'un dispositif qui lui permet de trouver son équilibre et notamment ici à toutes les populations d'être touchées. L'équilibre ainsi trouvé et maintenu depuis les trois dernières campagnes s'établit, si l'on tient compte de toutes les opérations montées sur le terrain c'est à dire y compris les stages F.N.E., autour de :

- 60 % de stages "d'insertion" pour 40 % de stages de "qualifications"
- 60 % de niveaux VI et V bis pour 40 % de niveaux V et plus.

En somme, la très nette montée en puissance du second semestre 1987 n'a en rien déformé l'image de l'équilibre ainsi trouvé.

Une analyse plus fine permettrait, par contre, sans doute, de constater l'allongement de la durée de chômage des stagiaires entrés dans le dispositif.

- Une dernière remarque pour situer la modification du type de stage d'insertion : la part des stages y incluant soit une petite qualification, soit un accent particulier sur la recherche d'emploi prime de plus en plus sur le traditionnel stage de remise à niveau.

Même s'il faut nous méfier des classifications, nous sortons là de la dichotomie sans cesse présente et relevée par Nicole BASTIN entre faire de la qualification ou faire de l'insertion.

Avant de mettre un terme à notre toile de fond, il nous faut dire quelques mots des solutions trouvées par les stagiaires à l'issue de leur passage dans le dispositif.

Pour ce faire, nous avons essayé à partir des déclarations faites par les organismes de formation lors des "suivis à 3 mois" de construire un tableau représentatif des différentes solutions trouvées par les stagiaires lors des quatre premières vagues du dispositif.

Ce tableau reste cependant relatif car il nous a fallu mettre de côté les non réponses des stagiaires difficilement estimables au vu des dossiers. En effet, certains organismes précisent les non réponses de leurs anciens stagiaires, d'autres non. Celles-ci ont donc été assimilées à des non solutions.

En terme de formation nous n'avons retenu que les entrées en stages rémunérés dans le cadre de la filiarisation type A.F.P.A. ou C.O.T.O.R.E.P.

TABLEAU 4 : Solutions trouvées par les stagiaires lors des différentes campagnes sur le Bassin d'emploi du Versant Nord-Est.

	1985 (2)	1986 (1)	1986 (2)	1987 (1)
CONTRATS A DUREE DETERMINEE	12,2	10,2	19,5	14,1
CONTRATS A DUREE INDETERMINEE	8,9	6,1	8,7	4,3
FORMATION	0,7	4,5	0,4	8,1
TOTAL	21,8	20,9	28,7	26,5
RAPPORT du nombre de solutions trouvées pour un stage type de 15 personnes	3,27	3,13	4,3	3,97

(en pourcentage)

Notre souci n'était pas ici d'essayer d'estimer une évolution des solutions ou du type de solutions trouvées par les stagiaires mais plutôt de répondre à la question : combien de stagiaires à l'issue d'une formation modulaire, ont-ils trouvé une solution même partielle à leur problème de réinsertion professionnelle ?

Il semble que l'on doive estimer ce nombre à 3 ou 4 personnes par stage de 15.

Nulle indication par contre ne peut nous être donnée sur la pérennisation de cette solution...

DEUXIEME PARTIE : NEGOCIATIONS ET MONTAGE DU STAGE

Nous avons présenté dans la première partie de cette étude un aperçu de la prise en compte du chômage de longue durée à travers un système de formations spécifiques ; ceci en insistant sur l'intégration des publics au niveau du bassin d'emploi du Versant Nord-Est dans les actions dites "modulaires".

Il s'agit pour nous maintenant d'accéder au cheminement des différents acteurs de terrain ayant amené la création de ce stage de lutte contre l'illettrisme.

- . D'où vint l'initiative ?
- . Comment furent menées les négociations ?
- . Quelles furent les grandes lignes du projet de stage ?

Telles nous semblent être les questions primordiales auxquelles il faut répondre afin de pouvoir ultérieurement confronter les projets aux réalisations effectives.

Nous ne saurions toutefois entamer cette partie sans chercher à recadrer ce projet de stage au sein des politiques nationales de lutte contre l'illettrisme. Or, comme nous le verrons, il n'existe pas de mesures spécifiques de lutte contre l'illettrisme. Le stage se situera donc de fait dans la droite ligne des volontés ministérielles : intégrer ce type de formation dans les dispositifs existants.

CHAPITRE I : LA PRISE EN COMPTE DE L'ILLETTRISME EN FRANCE

A UNE PRISE DE CONSCIENCE TARDIVE

Illettrisme : le terme est récent puisque créé vers le milieu des années 70 en France par l'Association Aide à Toute Détresse (A.T.D.) - Quart-monde. Jusqu'alors, il n'était question que d'analphabétisme¹, il s'agissait d'alphabetiser les pays du Tiers-Monde, et en France les personnes de langue maternelle étrangère.

"Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fut-ce au prix d'un barbarisme"².

Quelle est cette situation ignorée ? C'est le fait que des adultes après avoir traversé dix ans de scolarité obligatoire n'aient pas assimilé les connaissances de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Nous nous en tiendrons pour l'instant à cette définition simple.

Pourquoi a-t-elle été ignorée ? Scepticisme, incrédulité : comme le note justement Pierre FREYNET "Encore à l'heure actuelle, nul doute qu'une connaissance précise du problème dans toute son ampleur risquerait d'être un choc psychologique pour la majorité des Français. Il n'est donc pas étonnant que ceux-ci réagissent souvent par l'incrédulité"³. Doute mais probablement quelque honte aussi à se découvrir un petit côté "sous-développé" dans le pays de Jules FERRY. En 1979 la France, interrogée au sujet de l'existence d'illettrés chez elle par le Parlement Européen, faisait savoir que ce problème ne concernait pas ses ressortissants. Il est à noter qu'à cette période de nombreux pays industrialisés, et particulièrement la Grande-Bretagne et les Etats-Unis, avaient déjà lancé de vastes programmes de lutte contre l'illettrisme. Or en 1984 sort un rapport intitulé "Des illettrés en France"⁴. Celui-ci soulève largement le problème ; et les journaux, inquiets, le reprennent à pleines pages. Le gouvernement adopte alors une série de mesures. En si peu de temps que s'est-il passé ?

¹ Nous reviendrons sur ces définitions dans la 3ème partie concernant "les publics".

² A.T.D. *Le défi du Quart-Monde*, Rapport moral, 1979.

³ Pierre FREYNET, *L'analphabétisme et l'alphabétisation des adultes francophones en France*, CUFCA, Angers, 1986.

⁴ V. ESPÉRANDIEU, A. LION, J.P. BENICHO, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, Documentation française, 1984.

B LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME : UN AXE DE LA POLITIQUE D'ACTION SOCIALE

Notre premier réflexe fut de nous tourner vers les rapports officiels et les ouvrages de recherche traitant des problèmes de l'école et de la formation professionnelle. Or dans ceux-ci, il n'était pas ou peu question d'illettrisme.

Ainsi le rapport de J.C. SIMON sur "l'éducation et l'informatisation de la société", paru en 1980, soulève le fait que "de 15 à 20 % des élèves n'ont pas acquis, à l'entrée en sixième, ce que nous désignons par capacités de base, à savoir une capacité suffisante en lecture, écriture, calcul et surtout langage"¹. Ce rapport estime toutefois que ces retards peuvent être rapidement comblés par l'enseignement par ordinateur. De même, l'épais rapport d'évaluation sur le dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans se borne à souligner que "le niveau scolaire est dans l'ensemble assez faible, certains jeunes (mais combien ?) étant quasiment analphabètes"². Il ne s'agit pas, apparemment, d'un problème de portée nationale.

Parallèlement, la plupart des études de sociologie de l'éducation portent sur la programmation socio-culturelle du tri scolaire et si elles abordent bien évidemment le problème de l'échec scolaire, elles le font toujours dans une problématique de réseau. On mesure le nombre de sorties du réseau actif vers les garages ou dépôts divers. Peu d'entre elles ont analysé l'échec scolaire dans un but pédagogique de découverte des motifs de non apprentissage. En caricaturant, on pourrait dire que dans les années 1960-70 on connaît mieux les parents que les élèves eux-mêmes et pour ces derniers "leur avenir" que leur présent.

Ce n'était donc pas là qu'il fallait chercher l'émergence du problème de l'illettrisme en France mais bien plutôt dans une optique d'action sociale, comme un problème nouveau, inséparable de la pauvreté, et non comme une partie de l'Education. Toutes les études, publiées ces dernières années, le soulignent d'ailleurs.

Quels furent les précurseurs de la lutte contre l'illettrisme ? Parlons d'abord, puisque sa place est centrale de celui qui en a forgé le nom, le mouvement A.T.D. - Quart-Monde. A.T.D. a depuis de nombreuses années développé la revendication pour le savoir comme enjeu de son activité pour et avec le milieu sous-prolétaire. Outre un énorme travail de sensibilisation auprès des institutions et des pouvoirs publics, A.T.D. mène un certain nombre d'actions de terrain dans diverses régions et sa dimension internationale lui confère une expérience particulièrement enrichissante. Au niveau des organismes associatifs il nous faut également citer la Confédération Syndicale des Familles (C.S.F.) qui a développé la lutte contre l'illettrisme à l'intérieur d'un projet global de développement social.

¹ & ² Cités dans Jean-François LAE, Patrice NOISSETTE, *Je, tu, il, elle apprend*, Etude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme, Documentation française, Septembre 1985.

Comme on peut le constater, le problème de l'illettrisme est, pour ces associations, inséparable de celui de la pauvreté. Il s'agit pour elles de permettre le recouvrement de la dignité personnelle et collective des plus démunis et l'illettrisme est appréhendé comme un handicap social à dépasser.

Certains organismes de formation, on pensera ici à "Education et Culture" de Rouen, avaient déjà en quelque sorte aussi "occupé le terrain". Mais il faut noter que l'essentiel du travail de lutte contre l'illettrisme à cette période, mais encore maintenant, est le fait de bénévoles répondant à des demandes individuelles¹. On ne pourrait enfin clore cette "revue" sans parler de l'Association Française pour la Lecture" (A.F.L.) qui conduit essentiellement une politique de "déscolarisation" de la lecture et qui a très largement ouvert le débat sur son apprentissage. Mais sa place est très originale et nous préférons revenir sur ses positions dans la troisième partie de ce travail.

Pour l'essentiel donc, ceux qui repèrent les illettrés et travaillent avec eux, "retournent les mêmes poches", poches de misère, poches de délinquance, poches de chômage... "Dans ces conditions de repérage, il n'est pas étonnant que l'association illettrisme/pauvreté domine"².

Les rapports officiels se font évidemment l'écho de la dynamique de terrain existant. Ainsi le rapport OHEIX³ apparaît comme étant le premier à parler expressément d'illettrisme, même si c'est brièvement. L'une de ses 60 propositions est d'ailleurs de lancer une campagne nationale de lutte contre l'illettrisme, en n'oubliant pas que celle-ci reste totalement subordonnée au problème de la pauvreté. Dans le même ordre d'idées, et d'ailleurs en continuum, c'est la mission Pauvreté du nouveau Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale qui en 1982 fut chargée de la question.

1 On lira à ce propos le très beau "Journal pour Florence" paru dans le livre de Jean-Pierre VELIS, *La France illettrée*, Ed. du Seuil, 1988.

2 Jean François LAE, Patrice NOISETTE, *Je, tu, il, elle apprend*, Etude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme, Documentation française, 1985.

3 Gabriel OHEIX, *Contre la précarité et la pauvreté, 60 propositions*, Documentation Française, 1980.

CHAPITRE II : LE RAPPORT "DES ILLETTRES EN FRANCE" ET LES GRANDS AXES DE LA POLITIQUE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

La mission Pauvreté dont nous avons parlé plus haut fut ainsi à l'origine du premier rapport d'envergure nationale sur la question : "Des illettrés en France" rédigé par Véronique ESPERANDIEU, Antoine LION et Jean-Pierre BENICHOU. Après s'être livré à un "état des lieux" celui-ci conclut son analyse par douze propositions d'actions qui furent d'ailleurs retenues comme les axes de la politiques nationale.

En voici l'essentiel :

Tout d'abord créer un groupe interministériel sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales, le G.P.L.I. (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), pierre angulaire, puisque c'est à lui que reviendront l'impulsion et la coordination des différentes actions :

- Reconnaître et faire reconnaître la lutte contre l'illettrisme comme une des priorités de la politique de la formation professionnelle en renforçant et en coordonnant les soutiens déjà apportés par certains ministères.
- Inclure la lutte contre l'illettrisme dans une politique globale de la lecture (notamment par le développement des bibliothèques dans les quartiers urbains et les cantons ruraux).
- Recenser les actions conduites en faveur des illettrés.
- Développer la formation de formateurs (incitations à la création de logiciels informatiques pour l'apprentissage de la lecture).
- Mettre en place un vaste programme de recherches (un des constats du rapport étant qu'on ne dispose que de peu de connaissances des illettrés et des problèmes qu'ils rencontrent).

Comme on le comprend au travers de ces propositions, il s'agit, non pas de créer un dispositif nouveau, mais de viser à l'implication maximum des différents ministères.

La stratégie avouée est une stratégie de complémentarité et de diffusion : faire en sorte que chaque ministère, à l'intérieur de son rayon d'action et de ses spécificités, développe le plus de moyens pour enrayer le "fléau". Le G.P.L.I., lui, est chargé d'orchestrer les différentes initiatives. Jean-Michel BELORGEY (premier président du G.P.L.I.) le rappelait dans un entretien au "Monde" : "Il s'agit de comprendre les phénomènes, d'aider ce qui existe et

d'impulser des initiatives là où elles ne se manifestent pas spontanément"¹. C'est presque une déclaration de politique sociale : déclarer la lutte contre l'illettrisme, enjeu national, afin que "le corps social en fasse son affaire"². Il nous faut noter l'originalité et les limites d'une telle démarche. En effet, c'est la mise en place d'un dispositif, qui ne crée ni mesures nouvelles, ni mesures spécifiques et qui d'ailleurs ne possède pas de ligne budgétaire propre. L'argumentation qui sous-tend cette démarche repose sur une hypothèse simple : les illettrés ont honte et se cachent. Ce n'est donc pas un dispositif lourd, étatique, qui pourra inverser le processus mais un tas de petites choses présentes à tous les niveaux de leur vie quotidienne et impulsées de tous bords. Véronique ESPERANDIEU, secrétaire nationale du G.P.L.I. et rédactrice du rapport rappelait récemment dans une conférence à Lille³ son attachement à une politique de réseau de solidarités, au développement de tissus de collaborations.

En termes budgétaires, le G.P.L.I. ne possède effectivement aucune ligne en propre mais publie chaque année la participation des différents ministères à la lutte contre l'illettrisme. Parallèlement, dans une articulation entre le national et le local, il a suscité l'insertion de la lutte contre l'illettrisme dans les contrats de Plan Etat-Région. Le résultat ne fut pas déterminant puisque, hormis le Nord-Pas de Calais qui, rappelons-le, consacre la moitié de son enveloppe - formation aux niveaux faibles (VI - V bis : inférieurs au BEPC) les autres régions continuent de concentrer leurs efforts aux niveaux IV à II (BAC à BAC + 4). "Il faut dire que dans la mesure où la lutte contre l'illettrisme a généralement été présentée comme partie intégrante de la lutte contre la pauvreté, beaucoup de responsables régionaux ou autres ont tendance à la considérer comme étant plutôt du ressort de l'Action Sociale"⁴. Dans le cadre de la décentralisation, l'Action Sociale dépend des Conseils Généraux, or, ceux-ci ne financent rien, estimant souvent que c'est du ressort de l'Education Nationale. Ces "petits transferts à somme nulle" dont nous parle Pierre FREYNET, sont assez symptomatiques. Sans moyens spécifiques, la lutte contre l'illettrisme, conçue comme l'affaire de tous, peut avoir tendance à devenir l'affaire de personne. VELIS parle d'ailleurs d'une "conception quasi-oecuménique" de la prise en charge d'un problème de dimension nationale. Nous pensons, quant à nous, que l'influence des mouvements caritatifs a entraîné l'Etat à se prendre pour la Société Civile... En effet, si l'on en change l'initiateur, la lutte contre l'illettrisme n'est pas sans nous rappeler celle pour "les restos du coeur" ou contre la faim dans le monde.

1 Cité dans *La France illettrée*, Jean Pierre VELIS, Ed. du Seuil, 1988.

2 *Des illettrés en France*, p. 57.

3 Conférence du 18 mai 1988 à l'AFER de Lille, à propos de la sortie du livre de Jean-Pierre VELIS "La France illettrée".

4 Pierre FREYNET, *L'alphabétisation des adultes francophones en France*, ou lutte contre l'illettrisme, CUFECO, ANGERS, Novembre 1987.

CHAPITRE III : NEGOCIATIONS ET MONTAGE DU STAGE

Conformément aux volontés ministérielles, le montage de stages spécifiques de lutte contre l'illettrisme était donc à rechercher du côté des dispositifs existants... Or ce choix nécessitait de la part des associations et des organismes de formation une adaptation sans cesse renouvelée aux contraintes associées à ces dispositifs. Ces contraintes, nous pouvons les regrouper autour de deux axes :

- **Un axe "publics"**. Les dispositifs de formation mis en place répondent à une analyse socio-économique en termes de fragilité de "segments" de publics au regard de leur insertion professionnelle : il existe ainsi des stages pour les jeunes de 16 à 25 ans, des stages pour les chômeurs de longue durée, des actions spécifiques pour les femmes, des actions de prévention de la délinquance, des stages pour les bénéficiaires de telle ou telle allocation ASSEDIC, etc... Dans leurs recrutements, les organismes de formation sont donc contraints à des choix qui tiennent plus au statut des personnes qu'à leurs besoins réels. Parallèlement les différentes équipes de travail doivent consacrer de plus en plus de temps à chercher des financeurs et à trouver les "biais" pour s'insérer dans tel ou tel dispositif. Ils diminuent alors d'autant leur réflexion purement pédagogique.

- **Un axe "temps"**. Les "dispositifs" sont, par nature, conjoncturels. Nul ne sait donc si, d'une année à l'autre, ils existeront encore. En outre, même si l'enveloppe financière globale consacrée à la formation continue augmente régulièrement, la multiplication de ces dispositifs et l'augmentation corrélative des publics concernés tendent à faire diminuer le nombre d'heures de formation octroyées pour une action. Il s'agit donc de faire transiter le plus grand nombre par la formation sans pour autant se donner réellement les moyens d'une réussite.

Ces remarques préliminaires étant faites, il restait malgré tout à faire le choix d'un dispositif. Nous avons de suite écarté les actions par trop marginales, car nous préférons analyser des expérimentations au sein de dispositifs importants. Deux types d'actions s'imposeront à nous : celles menées à partir de publics jeunes 16-25 ans, et celles touchant les demandeurs d'emploi de longue durée. Notre choix s'est porté sur les secondes. En effet le dispositif de lutte contre le chômage de longue durée a pour objectif de favoriser la réinsertion de publics particulièrement défavorisés, et il était intéressant alors de le tester face à un public illettré. En outre, il nous semblait fondamental de pouvoir analyser les réactions d'un public "adulte" depuis longtemps écarté

de la formation, plutôt que d'étudier celles de jeunes fraîchement sortis de la scolarité initiale.

Une circulaire du 14 avril 1987 rappelait en outre la possibilité d'expérimenter des actions de lutte contre l'illettrisme dans ce dispositif...

Rappel bien timide d'ailleurs puisque sur ce document de vingt cinq pages consacré à "la mise en oeuvre du programme de formation et d'aide à la réinsertion des demandeurs d'emploi de longue durée ou en difficulté", seul un paragraphe de sept lignes exactement, apparaît explicitement sous l'intitulé "Lutte contre l'illettrisme".

Il y est dit : "Afin de favoriser la mise en oeuvre d'actions entrant dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, il est envisagé d'utiliser certains des instruments du présent programme pour mener des interventions dans ce domaine, à titre expérimental. Une note de service particulière vous précisera ultérieurement les dispositions qui ont été arrêtées".

Sur notre terrain d'enquête¹, nul ne semble avoir eu connaissance de cette note de service. Nous pouvons même dire que personne, au sein de l'équipe technique "Versant Nord-Est" de l'ANPE, ne se souvient de ce petit paragraphe de la circulaire de Monsieur SEGUIN. Il nous semble donc intéressant de reprendre le cheminement effectué par cette équipe pour en arriver à une commande aussi ciblée auprès du C.U.E.E.P. de Tourcoing.

A L'EQUIPE TECHNIQUE "VERSANT NORD-EST" DE L' A.N.P.E.

La composition : animée par un chargé de mission de la délégation départementale de l'A.N.P.E., elle regroupe, de fait, tous les Chargés de Relations avec les Organismes de Formation (C.R.O.F.) ayant à intervenir sur le bassin d'emploi (secteurs des agences locales de Roubaix, Tourcoing, Watrelos et Halluin) ainsi que leurs responsables d'unités. Il est à noter à ce propos que l'équipe du Versant Nord-Est est la seule à intégrer quasiment toutes les fonctions existant à l'A.N.P.E. : Chefs d'agence, Conseillers professionnels, Chargés d'informations professionnelles, Prospecteurs placiers. Nous ne retrouvons donc pas ici la césure classique au sein de l'A.N.P.E. entre les fonctions formation et emploi². Seuls, les Chargés de relations entreprises, ont rapidement désinvesti cette structure. Il est vrai que leur fonction ne suppose guère la relation directe au demandeur d'emploi et, qu'eux non plus, n'ont pas trouvé dans ce dispositif d'intérêt commercial pour l'agence.

¹ Bassin d'emploi du Versant Nord-Est.

² Pour plus de précisions se reporter à l'étude de Nicole BASTIN déjà citée.

Quelques mots maintenant du fonctionnement de cette équipe quant au mode d'attribution des stages modulaires demandeurs d'emploi de longue durée. On peut repérer globalement deux procédures de sélection de stages :

La première, assez classique, consiste à opérer un choix entre les projets de stages déposés par les organismes de formation. Sont alors examinés les contenus proposés, la cohérence du type de stage au regard des capacités habituelles de l'organisme, ainsi que l'opportunité de ces projets en fonction des caractéristiques des publics et des possibilités d'emploi sur la zone.

La seconde procédure est, elle, plus active puisqu'il s'agit de passer commande à certains organismes, ciblés en fonction des besoins ressentis par l'équipe. Dans ce cas de figure, l'un des Chargés de Relations avec les Organismes de Formation est chargé par l'équipe de contacter l'organisme et de négocier avec lui un projet de stage répondant aux objectifs globaux définis.

B LA PASSATION DE COMMANDE AU C.U.E.E.P.

En ce début de second semestre 1987, l'équipe technique de l'A.N.P.E. se pose un certain nombre de questions quant à la mise en place de stages d'alphabétisation. En effet, la durée moyenne des stages modulaires D.E.L.D. a été ramenée à 450 heures, or les 600 heures proposées antérieurement étaient déjà notablement insuffisantes. Néanmoins, il existe un public important, demandeur de ce type de formation. Vu son niveau, ce public est dans l'impossibilité d'accéder à une formation qualifiante. Une réponse doit pourtant lui être fournie. L'idée de programmer des stages "faisant écart à la moyenne" fit alors son chemin.

Parallèlement, l'un des dossiers examinés lors de cette "réunion de rentrée" propose une formation de neuf cents heures destinée à un public non lecteur. L'idée est séduisante mais l'organisme, s'il a l'habitude des publics en difficulté, n'a aucune expérience de ce type de formation et semble se retrancher derrière l'Enseignement Assisté par Ordinateur (E.A.O.) et notamment le programme de formation LUCIL (Lutte contre l'illettrisme). Or "LUCIL" est une création C.U.E.E.P. et l'un des agents de l'ANPE rappelle que le CUEEP de Tourcoing, en dehors des cours d'alphabétisation pour migrants, organise depuis quelques années des groupes permanents d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour des publics francophones, scolarisés en France. Si la distinction alphabétisation des migrants et illettrisme des francophones n'est pas encore bien perçue - elle nécessitera d'ailleurs l'intervention d'une formatrice du CUEEP dans l'une des réunions - l'idée d'un stage de lutte contre l'illettrisme est née... ainsi que son étalement sur neuf cents heures. Selon les agents de l'ANPE, c'est d'ailleurs de ce volume horaire que découlera le caractère expérimental.

Sont alors définies les bases de la négociation :

- Une formation destinée à des publics ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et (ou) de l'écriture.
- Une orientation très nette portée vers l'insertion professionnelle de ce type de public.
- Le maintien d'un support technique à la formation.

-> *La négociation du stage*

Quelques mots tout d'abord sur le CUEEP de Tourcoing. Il est l'un des 8 centres gérés par cet institut de l'Université de Lille I. Présent sur le bassin d'emploi depuis 1971, il accueille en formation continue près de 5000 auditeurs par an¹, dans un dispositif de montée en niveau en enseignement général, de l'alphabétisation à l'entrée à l'Université ; et ce par le biais de modules filiarisés accessibles à tous publics, quel que soit leur statut. Au dire de la totalité des acteurs de la zone, le CUEEP apparaît comme le partenaire incontournable d'actions de remise à niveau finalisées. Défenseur d'actions de formation à temps partiel permettant l'exercice d'un emploi ou d'une recherche d'emploi, il est peu impliqué dans des dispositifs Etat de stages rémunérés à temps plein. Il n'a, malgré tout, pas voulu se tenir en marge du dispositif modulaire de l'A.N.P.E. et a ainsi, depuis 1985, monté 4 stages dont 2 avec le concours de l'A.F.P.A. dans un but de filiarisation avec les stages de structure de cet organisme.

Les négociations eurent donc lieu courant octobre 1987 et, sous l'égide du correspondant de l'A.N.P.E., chacun retint le caractère expérimental du stage dans la rédaction du projet.

-> *Les grandes lignes du projet*

- *Le public :*

Quinze personnes illettrées, hommes ou femmes, âgées de plus de 26 ans.

La nationalité, bien sûr, n'entrait pas en ligne de compte. Seule était retenue l'idée d'une scolarisation, agitée ou non, qui se soit déroulée en France. Il ne semblait pas souhaitable, au niveau pédagogique, de "mixer" francophones et migrants. Les problèmes que rencontrent les uns et les autres et leur relation à l'apprentissage de la langue française apparaissaient, en effet, particulièrement différents.

¹ 5000 auditeurs représentent 3000 personnes physiques. Une personne pouvant suivre plusieurs modules de formation.

En sus, les formateurs du CUEEP ne souhaitèrent pas mélanger les personnes ne sachant pas lire et celles dont les problèmes étaient plus centrés sur le passage à l'écrit. Il existe, en effet, à ce stade de l'apprentissage, des niveaux qu'il faut préserver, sous peine de rendre la formation inopérante pour certains.

La condition d'âge elle, est une condition imposée par le dispositif qui a été conçu pour les adultes âgés de 26 ans au moins. Fut néanmoins envisagée la possibilité, comme le prévoient d'ailleurs les textes, d'intégrer une ou deux personnes de moins de 26 ans, si le niveau relevé était compatible avec celui des autres stagiaires. Parallèlement, furent considérées comme prioritaires les personnes satisfaisant aux critères d'âge et de durée de la demande d'emploi et qui avaient déjà fait une démarche positive vers ce type de formation au CUEEP (groupes lire-écrire), ou dans d'autres organismes.

Enfin, la mixité fut considérée comme primordiale au regard des blocages psychologiques souvent perçus dans ce type de public.

- *Formation à temps partiel / formation en alternance*

Cet aspect fut le point d'ancrage essentiel de la négociation. Le CUEEP conformément à ses "choix de fond" ne souhaitait pas que la formation fût à temps plein. Comment demander à un adulte en formation, illettré de surcroît, c'est-à-dire ayant vécu âprement l'échec scolaire, une présence de 35 heures par semaine en centre, alors qu'elle est décommandée aux élèves ? Que faire du temps nécessaire d'assimilation ?

Le correspondant de l'A.N.P.E. de son côté, ne jugeait pas suffisante pour une bonne insertion professionnelle la période en entreprise classiquement octroyée (6 semaines pour un stage de 900 heures). Lui paraissait plus judicieuse l'idée d'une formation en alternance, sur le type du contrat d'apprentissage, et permettant un suivi régulier et une liaison formation / poste de travail. Ce type d'alternance ne pouvait qu'accroître d'ailleurs les chances de réussite dans d'éventuelles négociations d'embauche, l'employeur ayant eu le temps de bien connaître son stagiaire. Acte fut donc pris d'une "formation alternée à la semaine", 3 jours en centre de formation, 2 jours en entreprise.

- *Le réseau d'employeurs*

L'essentiel était maintenant d'aller plus loin dans le choix de l'alternance. Les stages modulaires D.E.L.D. prévoient tous une période en entreprise (15 jours minimum) et cette période vise deux objectifs importants :

- Une redynamisation à la recherche d'emplois à travers la recherche par les stagiaires eux-mêmes de leur entreprise.

- Une réinsertion dans l'emploi : mode d'intégration dans l'entreprise d'accueil, respect des horaires et des rythmes de travail, tenue d'un poste de travail, possibilité de montrer ce dont on est capable (les demandeurs d'emploi en difficulté dans leur recherche réclament souvent cette possibilité de période d'essai au lieu de la traditionnelle sélection sur curriculum vitae et entretien d'embauche).

Face à ce schéma, la réalité est parfois plus pauvre. Les stagiaires, dans leur recherche, ont des difficultés à négocier le contenu de leur période en entreprise et les employeurs n'en retiennent souvent qu'un mot : la gratuité. La volonté était donc ici de casser cette pseudo-dynamique de recherche de stages par les intéressés eux-mêmes (elle serait conservée comme roue de secours) et d'essayer d'établir autour de ce stage une dynamique de réseau. Il fallait donc créer un réseau d'employeurs connaissant les enjeux du stage et participant réellement à la globalité de la formation (articulation formation en centre / formation au poste de travail par le biais d'allers-retours d'informations concernant le stagiaire). Réseau s'engageant plus sur un objectif de formation que sur des individus.

La constitution de ce réseau par le C.U.E.E.P. avec l'aide du correspondant de l'A.N.P.E. fut donc considérée comme un élément "a priori" de la formation, les futurs stagiaires n'étant alors pas encore "sélectionnés".

- *Socialisation, culture et sport*

L'idée de départ était qu'il fallait créer un environnement particulier à ce type de formation et envisager également la possibilité d'offrir aux stagiaires l'accès à des domaines différents de ceux que proposent les formations classiques.

Un environnement particulier : l'illettrisme, a en effet des causes psychologiques, d'origine familiale ou scolaire, qu'il semblait important de pouvoir "parler". D'où la création d'un "lieu de paroles" et d'une fonction d'écoute. Parallèlement, ce lieu devait être l'occasion d'une "resocialisation", un moment choisi de reconstruction des valeurs. Et ce aussi en permettant à des gens souvent démunis de participer à une certaine vie culturelle : visite de musées, de sites industriels, d'installations sportives ; théâtre, cinéma. Fut donc décidée la mise en place de tout ceci sous la forme d'un module appelé : Développement personnel et enrichissement culturel.

- *Le module d'atelier : un support technique à la formation ?*

Les actions de formation modulaire de l'A.N.P.E. nécessitent toujours l'existence d'un module technique, y compris dans les stages dits de "remise à niveau". Lorsque ce module n'a pas d'objectif réellement qualifiant, il sert

alors à réserver, dans une semaine de formation, un temps consacré aux activités "techniques". L'idée sous-jacente est, en effet ici, qu'on ne peut demander à des stagiaires de travailler 35 heures par semaine assis à une table. Le problème était, pour ce stage, quelque peu différent puisque la période de travail en entreprise était hebdomadaire. Les formateurs du CUEEP voulurent donc inscrire ce module dans la dynamique de cette alternance : répondre aux besoins exposés par les entreprises au fur et à mesure de l'évolution du poste de travail de chaque stagiaire. Ainsi tel est incapable de ... pour assurer cette tâche ; le formateur technique est alors invité à trouver les solutions permettant de débloquer la situation. Pour ce faire il peut utiliser les ateliers existant au CUEEP (plomberie, électricité, mécanique auto). Derrière cette conception du module, il y avait bien sûr le présupposé selon lequel les entreprises pouvaient formuler des demandes claires et précises...

Par ailleurs et pour tenir compte de la mixité, il fallait pouvoir ouvrir l'éventail des possibilités offertes par l'existence de ces ateliers. Chacun des formateurs pensait, en effet, qu'il serait probablement difficile aux femmes de sortir des tâches ou des emplois qui leur sont classiquement "réservés". Il avait donc été envisagé d'aborder des activités telles que la cuisine ou la couture, mais de la faire dans une optique plus inhabituelle : équilibre d'un menu au travers de connaissances diététiques de base, établissement d'un budget de dépenses alimentaires... Toutes activités qui pouvaient également convenir aux hommes.

Dans le même ordre d'idées, il fallait permettre à tous d'acquérir ou de conforter des capacités à "bricoler", à savoir faire face à des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie de tous les jours.

Enfin le module d'atelier apparaissait pour ce public comme pouvant être le lieu idéal du développement de la convivialité...

-> *Le montage du stage*

Les grandes lignes du projet étant définies, nous aborderons maintenant deux points qu'il nous paraît intéressant de signaler.

Le découpage de la semaine.

La formation en centre sera regroupée sur les trois premiers jours de la semaine de la manière suivante :

Expression écrite et orale :	6 heures
Calcul, mathématiques de base :	6 heures
Développement personnel et enrichissement culturel :	4 heures
Atelier :	4 heures

Les deux derniers jours seront donc ceux de la période en entreprise.

Le découpage temporel ne recoupe pas forcément un découpage en termes de modules, le module "Techniques de recherche d'emploi" étant inclus dans la partie "Expression écrite et orale".

-> *Le montage financier*

Le dispositif modulaire prévoit deux taux différents pour la rémunération des organismes de formation : 20 francs l'heure/stagiaire pour les formations en centre, 5 francs pour le suivi de la période en entreprise. Le stage était de ce point de vue dérogatoire car, non seulement il nécessitait un gros travail préalable et donc un investissement-temps important de négociation avec les entreprises, mais encore une période en entreprise globalement plus longue. Ceci entraînait un taux moyen heure/stagiaire très nettement inférieur à celui des stages classiques.

Nous retrouvons là l'un des problèmes de l'insertion d'actions spécifiques dans des dispositifs existants. En effet, le dispositif modulaire de l'ANPE ne bénéficie pas d'une ligne budgétaire "expérimentale" et ne possède donc pas la souplesse de financement nécessaire à ce type d'actions. Il fut donc impossible de pratiquer un taux dérogatoire et le CUEEP accepta de faire fonctionner le stage au taux moyen horaire de 16 F 10 par stagiaire.

TROISIEME PARTIE : DEFINITIONS ET PUBLICS

Nous avons souhaité présenter les lieux d'émergence du problème de l'illettrisme ainsi que sa prise en compte politique avant que de chercher à en approfondir la définition. Les spécificités de la situation française (le rapport illettrisme/pauvreté, l'absence de dispositif national spécifique) nous y ont poussé... Cette démarche est d'ailleurs celle de nombreux chercheurs. Ainsi, le rapport "Des illettrés en France" note : "La connaissance qui s'exprime est nécessairement formulée du dehors : ce qu'on sait de l'illettrisme est dit par ceux-là même qui ne le vivent pas"¹. Et plus précisément c'est le discours "des alphabétiseurs" qui fonde cette connaissance. A l'absurde, nous pourrions donc dire qu'il y a pratiquement autant de définitions de l'illettrisme que de gens qui s'intéressent au problème. Pierre FREYNET remarque d'ailleurs, non sans un humour assez grinçant, que ces tentatives de définitions risquent de devenir un genre littéraire.

Il nous faut, quant à nous, poser quelques jalons. Ceux-ci nous permettront ainsi de situer l'originalité et la relativité des positions défendues par le C.U.E.E.P. de Tourcoing dans le choix des stagiaires. Nous pourrions alors présenter comment s'est opéré ce choix et qui sont les stagiaires entrés en formation.

¹ V. ESPERANDIEU, A. LION, J.P. BÉNICHOU, *Des illettrés en France*, Documentation Française, 1980, p. 17.

CHAPITRE I : REPERES POUR DES DEFINITIONS

Nous avons précisé dans notre seconde partie que le terme d'illettrisme était de création récente. La France est, en outre, la seule nation à l'utiliser, les autres pays industrialisés emploient les concepts d'analphabétisme ou d'analphabétisme fonctionnel.

A ANALPHABETISME ET ANALPHABETISME FONCTIONNEL

Le terme d'analphabétisme n'est apparu qu'en 1922, même s'il reprend un autre, analphabète, datant du XVI^{ème} siècle et tombé en désuétude. L'analphabète est celui qui ne sait ni lire ni écrire, l'analphabétisme est donc l'état de l'analphabète ou de l'ensemble des analphabètes d'un pays. L'éducation élémentaire, dont le premier objectif est justement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, étant obligatoire dans les pays industrialisés, c'est en relation avec le Tiers-Monde qu'évolue la notion d'analphabétisme. Même si certains pays s'en tenaient encore à la connaissance des lettres de l'alphabet, l'UNESCO en proposa une première définition en 1958.

"Est défini comme analphabète une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne".

Même si cette définition a l'immense mérite d'être simple et claire, elle n'est pas sans poser un certain nombre d'interrogations. Ainsi que le note Véronique LECLERCQ : "Cette définition reste insuffisante, car quelqu'un peut très bien comprendre un court texte ayant un rapport avec la vie quotidienne, mais se trouver démuné devant un papier administratif peu courant ou un mode d'emploi un peu technique... N'est-il pas dans ce cas là, illettré car incapable de s'adapter à toute situation de communication écrite, quelle qu'elle soit ?"¹.

En 1978, l'UNESCO, avec l'émergence du problème de l'analphabétisme "autochtone" dans les pays industrialisés et le développement des campagnes d'alphabétisation dans les pays décolonisés, a cherché à parfaire sa définition en recourant au concept d'analphabète fonctionnel.

¹ Véronique LECLERCQ, "La formation des illettrés et des analphabètes", Article paru dans la revue *Educazione degli adulti*, Rome, 1985.

"Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté".

"Qui trop embrasse, mal étireint" : nous pourrions ici reprendre cet adage populaire. En effet, à ce compte, développement personnel et développement de la communauté, on peut se demander si la majorité des français ou des citoyens du monde ne reste pas "fonctionnellement analphabète" toute leur vie.

B MAIS ALORS, QUID DE L'ILLETTRISME ?

Les promoteurs du mot, nous entendons par là A.T.D. - Quart-Monde et le rapport "Des illettrés en France" utilisent indistinctement les deux termes. "Illettrisme, analphabétisme, on verra que ces mots sont aujourd'hui employés indifféremment"¹. Pour reprendre l'expression de Jean-François LAE et Patrice NOISSETTE : "Il semble bien, en fait, que l'illettrisme ne soit à l'analphabétisme que ce que le troisième âge est au vieux, le non-voyant à l'aveugle et le démuné au pauvre"².

Dès lors, pourquoi avoir créé un mot nouveau ? A.T.D. - Quart-Monde, "inventeur" du mot, le justifie, avant tout, pour des raisons éthiques, comme une manière de faire pièce au terme d'analphabète si communément chargé de connotations péjoratives quand il n'est pas purement utilisé comme une insulte. Il est tellement plus facile de n'en retenir que la dernière syllabe...

Certains chercheurs revendiquent, eux, fortement la distinction ; l'illettrisme désignant alors un niveau légèrement supérieur correspondant en fait à une maîtrise imparfaite de l'écrit. Il y a ceux qui ne savent ni lire ni écrire, les analphabètes, et ceux qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture, les illettrés. Ainsi, Maurice CARON remarque : "Dans ce contexte sont considérés comme illettrés ceux qui ne possèdent qu'un savoir minima reçu d'une école inadaptée et qui ne peuvent mettre en oeuvre socialement leur connaissance de l'écrit"³. Cette conception n'est d'ailleurs pas sans rappeler la notion anglaise de "basic skills" (compétences de base) qui a de plus en plus tendance à recouvrir celle "d'éducation élémentaire". Joffre DUMAZEDIER et Hélène de GISORS font également partie de ceux-là, eux qui notent : "Quant à l'illettrisme, c'est tout autre chose. Le nombre de ceux qui n'ont pas "la maîtrise de la lecture et de l'écriture" peut être inférieur ou bien supérieur à deux millions, c'est-à-dire à 5 ou 6 % de la population. Personne n'en sait rien ; personne ne peut rien savoir si l'on ne précise pas ce que nous

1 *Des illettrés en France*, ouvrage cité p. 7.

2 *Je, tu, il, elle apprend*, ouvrage cité p. 48.

3 Maurice CARON, Article paru dans *Les cahiers de l'IFOREP* n°46, Septembre 1985.

pouvons entendre par "maîtrise de la lecture et de l'écriture", surtout à un moment où les bas niveaux de l'instruction scolaire connaissent une légère recrudescence qui peut laisser un doute sur les capacités de l'école, même réformée, à résoudre seule le problème des plus réfractaires à l'action imposée par elle"¹.

Il y a là une notion cruciale, sur laquelle nous reviendrons, qui apparaît dans ces diverses citations, celle des traces laissées par la scolarité. Il est en effet surprenant de constater, dans le rapport officiel² et dans nombre de recherches, l'effet de minimisation du rôle de l'Education Nationale. Le fait d'inscrire l'illettrisme comme l'un des enjeux de notre société et de ne pas le réduire à un problème éducatif, a, certes, permis de déculpabiliser l'Education Nationale, mais a également stérilisé toute recherche sur les motifs de non apprentissage à l'intérieur du système scolaire obligatoire.

C LA QUESTION DES CRITERES

Parallèlement et presque en complément, reste le délicat problème des critères d'évaluation de cette "non-maîtrise de la lecture et de l'écriture". L'expression est, en effet, des plus floues et mériterait à elle seule de nombreux travaux. Mais peut-être cette évaluation est-elle d'ailleurs illusoire ? Comme le note Véronique LECLERCQ : "Evaluer sérieusement les personnes, cela signifierait les suivre pas à pas dans leurs démarches quotidiennes et analyser leurs réactions par rapport à l'écrit. Evaluation impossible !"³. Et pourtant, tous les organismes de formation établissent, implicitement ou explicitement, des critères leur permettant d'évaluer et de guider leurs futurs auditeurs. Les américains, pragmatiques en toutes situations, ont même, suite à une enquête nationale menée en 1971, défini les illettrés ou les analphabètes - les deux termes sont là-bas synonymes - comme "les personnes incapables de calculer la consommation d'essence de leur voiture, de rendre la monnaie sans se tromper, de comprendre les déductions successives portées sur leur feuille de paie"⁴. L'enquête concluait alors à près de 20 % d'illettrés américains de langue anglaise. Le choix des critères est évidemment aléatoire... On aurait pu prendre la capacité à rédiger en toutes lettres la somme en chiffres d'un chèque, ou celle à lire le mode d'emploi d'un médicament.

Proposer une définition opératoire, plausible et mesurable qui puisse être acceptée de tout le monde, n'est certes pas simple. On comprend maintenant le "succès" de la première définition de l'UNESCO.

1 Joffre DUMAZEDIER, Hélène de GISORS, "Français analphabètes ou illettrés", Article paru dans la *Revue française de Pédagogie*, n° 69, Octobre, Novembre, Décembre 1984.

2 Nous dénommerons maintenant systématiquement le rapport "Des illettrés en France", rapport officiel, étant donné qu'il est le seul à pouvoir bénéficier de ce qualificatif.

3 Véronique LECLERCQ, *article cité*, p. 6.

4 Relevé par Joffre DUMAZEDIER, Hélène de GISORS, *article cité*.

D'autant plus que le problème ne s'arrête pas là. Si le seuil d'un savoir-lire¹ est déjà délicat à saisir, combien l'est plus encore celui d'un usage socialement efficient de ce savoir ? Car pour reprendre une réflexion de Jean-François LAE et Patrice NOISETTE : "De la note présidentielle confidentielle à l'affiche du métro, lire c'est ce qu'on lit mais aussi ce qu'on peut ou pourrait lire avant d'être la manière dont on le lit"².

De plus, on pourrait dire qu'il n'y a pas de savoir actif sans, d'une part des motivations pour savoir, et d'autre part des occasions d'exercer ce savoir. On parle beaucoup, parmi les illettrés, de gens ayant perdu leur capacité de lecture ; cela voudrait-il dire que leur vie quotidienne ne leur a pas donné l'occasion d'entretenir ce savoir ?

Comme on le voit ici, dans ce domaine les questions sont plus nombreuses que les réponses. Encore faut-il bien les poser, ne serait-ce que pour comprendre les chiffres fantaisistes avancés parfois par les journaux pour tenter de mesurer le phénomène de l'illettrisme.

D L'APPREHENSION DU PROBLEME PAR LES FORMATEURS DU CUEEP DE TOURCOING

Depuis 1971, le C.U.E.E.P. organise des actions de formation en faveur des travailleurs immigrés et de leurs familles et ce, essentiellement dans ses centres de Tourcoing et de Sallaumines. Leur vocation réside surtout dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ; on les nomme ainsi "stages à dominante linguistique". Sont également mis en place depuis quelques années des stages dits de "préformation" alliant une remise à niveau générale et une formation technologique. Ces actions s'adressent à la fois à des stagiaires n'ayant jamais été scolarisés et à des immigrés ayant été scolarisés dans leur langue maternelle. Cette distinction première - il en existe bien d'autres suivant l'origine géographique ou le premier rapport d'apprentissage à la langue étrangère qu'est le français - a toujours été prise en compte au sein des différents groupes de formation, soit par la création de groupes spécifiques, soit par une pédagogie plus individualisée et un meilleur suivi du parcours de chacun.

Et puis, avec le développement des "actions-jeunes" du dispositif de Bertrand SCHWARTZ³, les formateurs du CUEEP de Tourcoing ont appréhendé un "nouveau public" pour lequel la lecture et l'écriture étaient problématiques. Formateurs dans les stages dits d'insertion⁴, ils ont été sollicités en 1983 par la Mission Locale de Roubaix pour effectuer les évaluations de connaissances dans les matières générales (français, maths, monde actuel)

1 Le terme de savoir-lire désigne à la fois le temps de la réception et celui de l'émission du message.

2 Jean-François LAE, Patrice NOISETTE, *ouvrage cité*, p. 35.

3 & 4 Pour plus de précisions se reporter au rapport de Bertrand SCHWARTZ, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Documentation Française, 1981.

dans le cadre des M.C.P.O. (Modules Collectifs de Première Orientation). Entre 1983 et 1985¹ passent alors dans ces modules tous les jeunes de Roubaix pour lesquels les permanents de l'accueil de la Mission Locale estiment que les projets professionnels ou de formation sont inexistantes ou inadéquats avec leurs potentialités. Or, chaque demi-journée passée en évaluations amène son lot de jeunes ne sachant pas lire ou qui, seulement déchiffreurs, ont d'énormes difficultés au passage à l'écrit. Pourtant, tous ces jeunes avaient fréquenté l'école en France pendant dix ans... Dix années de scolarité que la plupart assimilaient à dix ans d'échecs, certains rejetant sur l'école la responsabilité de leur non apprentissage "On m'a toujours laissé de côté", d'autres se rendant responsables de leur niveau actuel "Moi, j'ai toujours fait le con, ça m'étonne pas que je sache rien", d'autres enfin attribuant leur situation à eux-mêmes "Moi, ça rentrait pas, j'ai toujours été un cancre".

Ces jeunes n'étaient donc pas vierges de connaissances - beaucoup d'autodidactes ne le sont pas non plus - mais surtout n'étaient pas vierges d'un apprentissage de ces connaissances qui d'ailleurs avait laissé des traces. On leur avait inculqué des tas de choses qu'ils n'avaient pas assimilés. Et certaines d'entre elles provoquaient des blocages, suscitaient encore chez eux de l'agressivité. Dix années de scolarité obligatoire les avaient en effet convaincus qu'ils n'arriveraient à rien.

Cette expérience amena donc le CUEEP de Tourcoing à créer des groupes spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinés à des jeunes et à des adultes ayant eu une scolarité "normale" et n'ayant pas de déficience intellectuelle. Ces actions fonctionnent maintenant depuis septembre 1984 et s'intitulent : groupes "lire-écrire".

Comme on le voit donc, le CUEEP de Tourcoing par ses positions, s'inscrit et ne s'inscrit pas dans la problématique des définitions générales que nous avons présentées plus avant. Pour lui, le critère essentiel de distinction n'est pas seulement le niveau de connaissances des individus - il est primordial bien entendu - mais le type de public et son vécu ou non de la scolarité obligatoire en France. Relèveront donc de l'illettrisme, les gens ayant eu une scolarité normale, fut-elle chahutée. Nous retrouverons par ailleurs en alphabétisation, les migrants scolarisés ou non dans leur pays mais en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons conscience de la relativité de ces positions. Certains sociologues de l'Éducation disent d'ailleurs que le français enseigné à l'école fonctionne comme une langue étrangère pour certaines catégories sociales, mais cette acceptation, si elle peut être juste à un certain niveau d'apprentissage, nous paraît à ce stade plus idéologique que pédagogiquement opérationnelle.

Mais revenons maintenant au stage lui-même. Le choix des stagiaires nous permettra ainsi d'essayer de préciser les critères requis pour estimer qu'une personne relève plutôt de l'illettrisme que d'un groupe de français de bas niveau.

¹ Ces dates correspondent à la période d'intervention du CUEEP, mais les modules perdurent encore actuellement.

CHAPITRE II : LE CHOIX DU PUBLIC

A. LA PRESELECTION PAR L'ANPE

La "sélection" des futurs stagiaires se fit sur trois jours, les 11, 14 et 15 décembre 1987. Préalablement, les responsables-formation des différentes agences pour l'emploi (Roubaix, Tourcoing, Wattrelos, Halluin) avaient sensibilisé les demandeurs d'emploi dont le profil semblait correspondre au projet de stage. Cette "sensibilisation" s'est, semble-t-il, opérée différemment suivant les agences. Certaines ont travaillé sur entretiens préalables suite à des convocations établies à partir du fichier de l'agence, d'autres sur la base du flux d'accueil des chargés d'informations, c'est-à-dire en rapport avec des démarches actives des demandeurs d'emploi ; d'autres enfin ont seulement transmis des photocopies de fiches de demandeurs d'emploi "susceptibles de" au correspondant ANPE du stage. L'investissement des agences a donc été plus ou moins important.

Les difficultés rencontrées pour cerner le public furent de plusieurs ordres.

- Tout d'abord, tous procédèrent par voie d'affichage de l'intitulé ou des grandes lignes du stage. Ceci n'a évidemment rien donné et pour cause... Le rapport officiel soulignait déjà ce type d'erreurs : "Le problème est méconnu parfois même dans des projets sociaux mus par les meilleures intentions. Ainsi certaines implantations du dispositif "16 - 18 ans" s'adressent-elles aux jeunes par des tracts, des formulaires, comme si tous pouvaient en prendre connaissance. Or ces écrits supposent des savoirs que les intéressés n'ont pas forcément"¹. Ceci dit, il faut noter que cette procédure fonctionne relativement bien pour les stages dits d'alphabétisation des migrants.

- Parallèlement la présélection sur fiches de demandes d'emploi s'avéra difficile. Tout d'abord ces fiches ne contiennent que rarement des renseignements sur les difficultés de lecture et d'écriture des demandeurs d'emploi, et quand ils y figurent, c'est uniquement pour les travailleurs immigrés. Il est vrai aussi que bon nombre de demandeurs d'emploi invités à la sélection du stage n'avaient pas dépassé le stade d'une inscription purement administrative... De plus, il nous faut parler ici de ce que l'on a appelé "les stratégies de contournement de l'écrit". En effet un demandeur d'emploi, s'il a des difficultés d'écriture, par honte et (ou) par habitude, fera plus facilement remplir ce document par un proche ou un ami qui, lui, "sait". "C'est toujours ma

¹ *Des illettrés en France*, ouvrage cité p. 16.

femme qui fait les papiers". Inutile de dire que cette démarche rend inopérante toute présélection sur fiches. Un repère fut néanmoins trouvé, celui de la dernière classe fréquentée. On pouvait en effet penser que les demandeurs d'emploi issus de SES, CPPN, CPA ou de classes de perfectionnement étaient proches du public recherché. Toutefois ce repère resta malgré tout problématique, car la formule du stage concernait des personnes âgées de plus de 26 ans, ne précisant pas toujours leur passé scolaire ou n'étant pas forcément questionnés à ce propos.

- Enfin, certains agents avouèrent leur gêne à recevoir ce public, comme si la honte des uns provoquait la gêne des autres. De plus ils ne se sentaient pas "armés" pour effectuer la première évaluation nécessaire.

Une cinquantaine de fiches furent néanmoins transmises au correspondant ANPE du stage. Celles-ci furent examinées avec les formateurs avant d'opérer l'envoi de l'invitation aux entretiens. 31 fiches furent retenues, les autres candidatures relevant plutôt de formations pour migrants. Furent ajoutées à celles-ci quatre dossiers de stagiaires suivant des formations au CUEEP ou ayant émis le souhait de poursuivre des actions du type de celles des groupes "lire-écrire".

B LES ENTRETIENS

Pour le choix des stagiaires, décision fut prise de procéder par le biais d'entretiens individuels. Participaient à ces entretiens, le correspondant de l'ANPE, une conseillère en formation du CUEEP chargée de l'accueil et du suivi administratif des stages ainsi que les deux formatrices de français et de mathématiques. Ces entretiens avaient pour premier objectif d'informer le demandeur d'emploi sur les grandes lignes du stage : accent mis sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, objectif de réinsertion professionnelle et explication de l'alternance Centre de formation / Entreprise. Lui étaient également précisées les règles du choix - nous y reviendrons - ainsi que le moment où il connaîtrait la décision prise, celle-ci ne pouvant être instantanée. Mais le plus important était qu'il se sente écouté, qu'il se sente accueilli, suffisamment mis en confiance pour participer sans honte à l'évaluation de ses connaissances dans les deux matières générales. Il y eut 21 participants sur les 35 invités ; 2 avaient averti le centre de leur reprise de travail ; un se déclara en arrêt maladie ; les autres ne donnèrent pas de nouvelles.

Les évaluations furent dans l'ensemble bien acceptées même si elles provoquaient gêne et anxiété. Ceci dit, et malgré les explications fournies sur leur but, tous les demandeurs d'emploi les ont néanmoins vécues comme un test et beaucoup se déclarèrent surpris lorsqu'ils apprirent qu'ils étaient acceptés : "Ça, c'est une chance, ben, j'aurais jamais cru, avec mon niveau".

Mais en quoi consistèrent-elles ces évaluations ?

En français, il s'agissait de lire un petit texte de trois lignes à voix basse puis de raconter de quoi il parlait. Ceux qui l'avaient compris devaient alors choisir parmi trois propositions celle qui correspondait à ce qu'ils avaient lu. Pour ceux qui n'avaient pu en saisir le sens, le texte était repris avec eux pour comprendre les problèmes et fournir les explications. Enfin ceux déclarant ne rien pouvoir lire étaient invités à essayer de reconnaître dans une liste de noms ceux qui pouvaient leur être familiers, ainsi, les jours de la semaine, les jours de fête... L'objectif était évidemment de reconnaître avec eux qu'ils pouvaient lire quelques mots. Un seul ne put rien lire, mais quelles étaient les parts respectives de son angoisse et de sa non-connaissance ?

Ceux qui s'étaient bien sortis de ce premier exercice étaient alors conviés à reprendre le même cheminement mais cette fois avec un petit article de journal tiré d'une rubrique de "faits divers". Puis vint le passage à l'écrit. Ceux qui n'avaient pu lire que quelques mots en furent pratiquement incapables, bien évidemment. Les autres durent écrire une petite phrase sous la dictée, puis rédiger un petit mot destiné à un ami.

En mathématiques, chaque stagiaire fut mis en situation de "faire des courses" et donc d'additionner les prix de différents produits puis de soustraire ce total de la somme qui leur avait été allouée. Il fallait vérifier que l'on avait assez d'argent, et sinon faire le meilleur choix de produits. En somme le calcul dans ses aspects logique, intuitif et quotidien. Ensuite, leur fut proposée une liste d'opérations. Ils choisissaient celles qu'ils pensaient pouvoir réussir. L'objectif était de vérifier s'ils connaissaient les mécanismes des différentes opérations, s'ils savaient par quel bout les prendre. On ne leur demandait pas nécessairement de les mener à bien. Aucun ne fut capable d'effectuer une division simple ; cette distinction faite, les connaissances étaient très disparates. Certains pouvaient même effectuer de nombreuses opérations "de tête" sans être capables de les poser...

Il faut noter enfin que chaque difficulté, au fur et à mesure qu'elle apparaissait, amenait une première explication. Et si celle-ci ne suffisait pas, le travail était alors fait conjointement par le formateur et le stagiaire, afin d'éviter toute impression d'examen et tout sentiment d'échec.

C LE CHOIX DE LA PLUS GRANDE HOMOGENEITE

Comme il avait été prévu dans le projet de stage, et dit d'ailleurs aux futurs stagiaires, l'unique critère de sélection fut celui de l'homogénéité des niveaux. Il est évident cependant que la gamme des niveaux possibles à ce stade comme à d'autres est très étendue. Malgré tout, et suivant en cela l'expérience des groupes "lire-écrire", avait été décidé de scinder les types

d'illettrés en deux catégories : ceux ne sachant pas lire ou seulement quelques mots de la vie quotidienne et ceux dont le problème principal était centré sur le passage à l'écrit. Le niveau en calcul ne fut donc pas retenu comme critère de choix.

Le rapport officiel avait défini quatre niveaux de maîtrise de la lecture :

- Le degré zéro de la lecture : il correspond aux personnes déclarant ne pas savoir lire. Ce degré est bien évidemment théorique, les gens savent souvent lire quelques mots mais s'interdisent la plupart du temps d'en faire quoi que ce soit.
- Le déchiffrement de survie : il y a là capacité de lecture mais l'accès au sens est très laborieux.
- Le déchiffrement vélocé : la lecture est là un véritable outil de la vie quotidienne, pour s'informer, pour agir mais aussi pour se dépayser. Mais le rapport entre vitesse de lecture et compréhension reste insuffisant.
- La lecture efficace : il y a là un saut qualitatif, la lecture n'a plus besoin d'être subvocalisée mais l'écrit est traité pour ce qu'il est : une organisation de signes pour les sens.

Cette classification est issue des théories de l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.) et notamment de celle de FOUCAMBERT sur la lecturisation¹. Nous n'avons pas voulu présenter ces théories dans le cadre de nos définitions car, quelle que soit l'importance de ces travaux sur l'analyse de la lecture, leur appréhension du problème est très vaste et nous aurions eu l'impression de perdre complètement de vue le public que nous voulions analyser. En effet FOUCAMBERT ne reconnaît le statut de vrai lecteur qu'aux "lecteurs efficaces", ce qui donne un rapport mauvais lecteurs/vrais lecteurs de l'ordre de 75/25. On s'éloigne alors à grands pas du problème de l'illettrisme.

Mais essayons néanmoins de situer les candidats au stage dans le cadre de cette classification. Sur les 21 personnes reçues, 19 furent évaluées ; deux personnes ont en effet déclaré ne pas voir pour eux l'utilité de ce stage, "J'ai toujours vécu sans ça, c'est pas à cette heure que je vais apprendre, je suis trop vieux". Rien n'a été fait pour les en convaincre, nous pensons également que l'on peut vivre sans cela. Donc sur les 19 personnes évaluées, 12 peuvent être assimilées à "des déchiffreurs de survie" et 7 relèvent de ce fameux "degré zéro de la lecture". Le choix se porta donc sur les déchiffreurs d'autant que 2 des 7 non-lecteurs semblaient avoir de réels problèmes de déficience intellectuelle. Il fallut donc une autre série d'entretiens pour trouver les trois stagiaires manquants.

¹ Pour plus de précisions, se reporter à A.F.L. : "Cinq contributions pour comprendre la lecture", Journées d'études, 1980.

Nous voudrions à présent essayer de cerner quelque peu ce que nous avons appelé chez ceux-ci des problèmes de passage à l'écrit. Nous tairons ici les angoisses, les excuses et les tremblements, mais nous voudrions, sans ostentation, proposer quelques productions d'écrits afin de mieux comprendre.

Paul écrit ainsi la phrase dictée :

*il midi, je roule vers Paris, je ne vais pas vite,
car il a beaucoup de monde je ne vais pas vite"*

* La phrase était : "Il est midi, je roule vers Paris, je ne vais pas vite car il y a beaucoup de monde".

Paul lit sans trop de difficultés et comprend bien ce qu'il lit. Quand on lui demande de lire ce qu'il a écrit, il se rend compte que ce n'est pas évident. La phrase lui étant relue, il lui est demandé de réécrire le même passage en repérant le lien qu'il peut y avoir entre ce qu'on lit et ce qu'on écrit. Le résultat correspond à la deuxième version de "Je ne vais pas vite".

Un autre exemple, toujours de Paul :

*une maudo et fonler don le canal mardi
réer de laru de la liberté*

Nous remarquons ici :

- * des confusions de sons : "maudo" pour moto
"don" pour dans
- * une segmentation déficiente : "laru", mais il n'y en a qu'une seule.
- * par contre certains mots, et pas les plus faciles, sont bien écrits : "canal", "mardi", "liberté".

Un dernier exemple, celui de Charles, qui écrit spontanément ce court texte :

*pour érase d'ome la V^e o remonte la pente
j'oi au la de remonte
la pente j'oi de aprande
pour na*

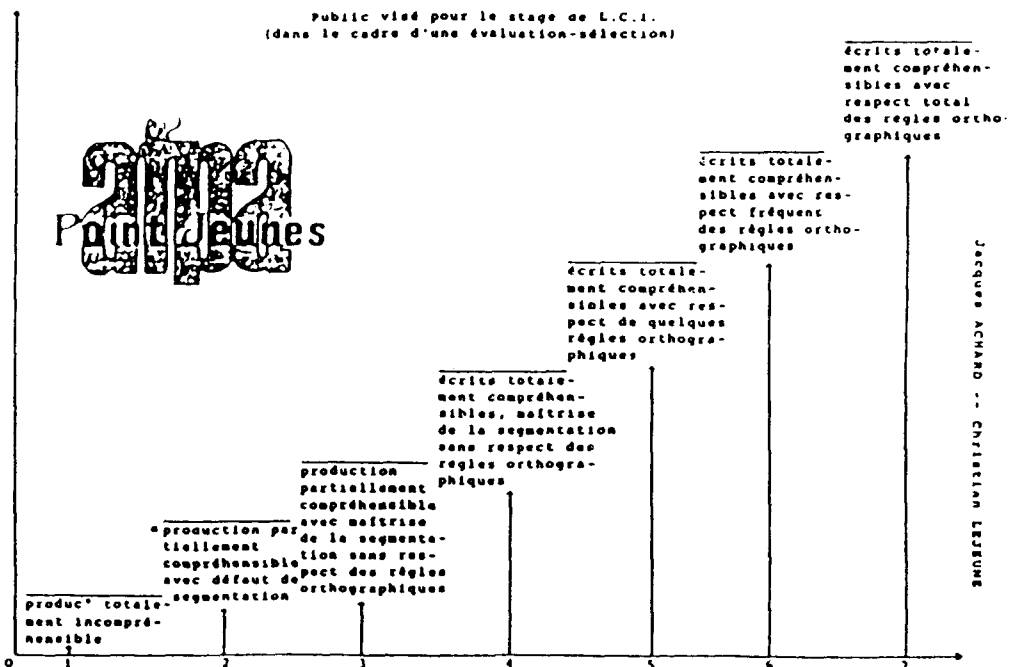
Que remarquons-nous ici ?

- des séquelles de dyslexie : "éruse" pour réussir
- une segmentation déficiente : "an vi" pour envie
- un mot oublié : envie aussi, probablement
- une présentation difficile : la ligne ne peut être remplie.

On a d'ailleurs l'impression que le premier "remonter la pente" a été ajouté par la suite.

S'il nous a semblé intéressant de proposer quelques productions d'écrits afin de laisser percevoir ce qu'elles représentent comme difficultés, nous ne voudrions pas indéfiniment multiplier les exemples. En effet, notre souci, bien que nous ne soyons ni linguiste ni pédagogue, est plutôt d'essayer, à partir de ces évaluations, d'essayer de définir quelques critères de reconnaissance de l'illettrisme dans cet exercice de passage à l'écrit. Pour cela nous utiliserons une grille d'évaluation simple et progressive, celle que l'AFPA avait élaborée lors de son opération "2000 jeunes"¹.

Graphique indicatif des compétences en situation de production d'écrit



¹ En octobre 1984, l'AFPA s'engageait à expérimenter des actions de formation modulaire aboutissant à une qualification de niveau V pour 2000 jeunes dont le niveau scolaire n'excédait pas la 5^{ème} des collèges. Pour plus de précisions se reporter à : "Illettrisme et évaluation : ouvrons le débat", AFPA, mai 1987.

Où situer nos stagiaires sur cette échelle de compétences ? Majoritairement au niveau 2 "production partiellement compréhensible" avec défaut de segmentation". Nous pouvons également noter que deux ou trois d'entre eux sont proches du niveau 3, leur maîtrise de la segmentation étant à peu près complète. Par contre aucun des textes ne s'est avéré totalement incompréhensible (niveau 1) et à l'opposé un seul stagiaire a produit un texte immédiatement perceptible par tous (niveau 4).

Qu'est-ce qui rend donc ces productions difficilement compréhensibles ?

- Le lien entre ce qu'ils disent et ce qu'ils écrivent, entre les sons qu'ils entendent et les mots qu'ils retranscrivent, n'est pas totalement opéré ce qui rend toute auto-correction impossible, lorsqu'ils n'ont pas mémorisé leur écrit.
- Par ailleurs, l'incohérence de leurs textes ne leur permet pas toujours une relecture.
- Parallèlement certains écrits sont alternativement construits et phonétiques. Nous avons, par exemple, trouvé dans un même texte, le mot "sécurité", une première fois parfaitement orthographié, et un peu plus loin écrit "cqrit".
- Par ailleurs certains mots sont oubliés, d'autres témoignent de séquelles de dyslexie.
- Dans tous les cas il y a absence totale de ponctuation et la plupart du temps, dans les productions spontanées, les phases ne sont pas construites.
- Il y a enfin chez certains stagiaires une telle accumulation de défauts de segmentation que le sens de la phrase en devient imperceptible.

Ces remarques sont celles d'un profane. Elles s'appuient de plus sur des évaluations réalisées à l'instant t d'une étape de sélection de stage. Elles sont donc relatives et restent ouvertes à la critique. Ceci est d'autant plus vrai que ce qui nous paraît fondamental pour la compréhension de l'illettrisme tient plus à la dynamique du réapprentissage qu'à la reconnaissance des "non-acquis".

CHAPITRE III : PRESENTATION DES STAGIAIRES

Comme nous l'avons dit en introduction à cette partie, la connaissance que nous avons des illettrés en est à ses balbutiements. Et les seuls éléments dont nous disposons sont très partiels pour ne pas dire partiels, puisqu'émanant d'organismes insérés dans des dispositifs pour lesquels le public est déjà sérié en fonction d'autres critères. Cette étude ne faillira pas à la règle. Les personnes que nous allons présenter sont demandeuses d'emploi, presque toutes de longue durée et souvent de très longue durée. Il est alors difficile de cerner quels sont les problèmes dus à leur illettrisme et quels sont ceux relevant de leur situation de demandeur d'emploi. D'autant plus qu'il avait été souhaité de donner une priorité aux gens déjà inscrits dans les groupes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et que quatre seulement sur plus d'une vingtaine satisfaisaient aux critères requis par ce type de formation : plus de vingt six ans et plus d'un an de demande d'emploi. Près de 40 % des auditeurs fréquentant les groupes "lire-écrire" sont en effet salariés.

Nous avons souhaité faire cette présentation en deux temps :

- Tout d'abord un tableau synoptique des différents stagiaires, établi en fonction d'un certain nombre de critères nous ayant semblé être pertinents.
- Ensuite la reprise un à un de ces critères permettant alors de se faire une image d'ensemble.

	Sexe	Age	Scolarité	Ancienneté demandeur d'emploi	Motifs d'inscription ANPE	Expérience professionnelle	Allocation ASSEDIC	Structure Parentale	Mode d'habitat
ROBERT	H	29	Classe de transition	2 ans	Licenciement pour faute	O.S. Tannerie	Allocation de fin de droits	Orphelin	couple autonome
PAUL	H	34	CAP textile	4 ans	Licenciement économique (accident)	Polyvalent textile	Aucune	Normale	couple autonome
SUZANNE	F	40	Classe de transition	3 ans	Nouvelle sur le marché du travail	O.S. textile	Aucune	Normale	Seule avec ses enfants
EDOUARD	H	32	Classe de transition	Moins d'un an	Licenciement économique	Brancardier Aide-Ambulancier	Allocation de base	Pas d'info	couple autonome
ALAIN	H	27	S.E.S.	1 an	fin de CDD	Aide-couvreur	Allocation de fin de droits	Père inconnu	Vit chez sa mère
GISELE	F	33	Ecole d'handicapés	4 ans	1ère entrée sur le marché du travail	<2 mois manutentionnaire	Aucune	Parents alcooliques	couple autonome
BEATRICE	F	32	S.E.S.	4 ans	1ère entrée sur le marché du travail	1er emploi	Aucune	Normale	Vit chez ses parents avec ses enfants
VERONIQUE	F	27	CPPN	3 ans	1ère entrée sur le marché du travail	<2 mois manutentionnaire	Aucune	Mère décédée quand elle avait 4 ans	Couple autonome

	Sexe	Age	Scolarité	Ancienneté demandeur d'emploi	Motifs d'inscription ANPE	Expérience professionnelle	Allocation ASSEDIC	Structure Parentale	Mode d'habitat
DIDIER	H	28	Classe de transition	2 ans	Licenciement pour faute	O.S. Textile	Aucune	Père inconnu	Couple autonome
CHARLES	H	26	6ème C.E.S.	1 an	Démission	O.S. Textile + confiserie	Aucune	Père inconnu	Vit chez sa mère
JACQUES	H	27	C.P.P.N.	2 ans	Licenciement économique	O.S. Métallurgie	Allocation de fin de droits	Pas d'info	Couple autonome
EVELYNE	F	26	C.P.P.N.	4 ans	1ère entrée sur le marché du travail	1er emploi	Aucune	Père absent Mère alcoolique	Vit chez sa mère
GUY	H	25	C.P.P.N.	1 an	Licenciement pour faute	O.S. Teinture	Allocation fin de droits	Père alcoolique	Couple autonome
ALBERT	H	28	S.E.S.	8 ans	1ère entrée sur le marché du travail	<2 mois manutentionnaire	Aucune	Mère malade ne parle jamais de son père	Vit chez parents
ETIENNE	H	30	C.E.P. Plomberie	9 ans	Licenciement pour faute	O.S. Textile + livreur en brasserie	Allocation de solidarité	Parents alcooliques	Couple autonome

-> *Age et sexe*

	Moins de 26 ans	26-30 ans	30-35 ans	Plus de 35 ans	Total
Hommes	1	7	2	/	10
Femmes	/	2	2	1	5
Total	1	9	4	1	15

Comme on le voit, une très nette majorité d'hommes dans un rapport de 2/3, 1/3 vis à vis des femmes. Encore faut-il noter que les trois stagiaires manquants après la première sélection ont été recherchés uniquement parmi les femmes. Sur la totalité des personnes invitées, le rapport était sensiblement le même, mais les femmes ont été plus nombreuses à ne pas se présenter à l'entretien. Il est à noter que ce déséquilibre existe également dans les groupes "lire-écrire".

Du point de vue de l'âge, une très forte concentration autour des 26-30 ans et comparativement aux hommes, une population féminine relativement plus âgée. On peut en effet penser que les plus jeunes surtout lorsqu'elles sont mariées ne se portent pas sur le marché de l'emploi. De plus, le niveau scolaire des jeunes filles est toujours plus élevé que celui des jeunes hommes.

Une personne de 25 ans a été acceptée dans le stage car elle avait 6 ans d'expérience professionnelle.

-> *La scolarité*

	SES	CPPN CPA	CEP	CLASSES DE TRANSITION	6ème CES	TOTAL
Hommes	2	3	1	3	1	10
Femmes	1	2	/	2	/	5
Total	3	5	1	5	1	15

- S.E.S. : Sections d'Education Spécialisée.
Ces classes sont destinées à des élèves perçus comme ayant des problèmes psychologiques importants ou des problèmes de déficience intellectuelle.
- C.P.P.N. : Classe Pré-Professionnelle de Niveau.
- C.P.A. : Classe Préparatoire à l'Apprentissage.
Ces classes ont normalement pour objectif de préparer à un contrat d'apprentissage mais s'avèrent de plus en plus être des "voies de garage".
- C.E.P. : Certificat d'Enseignement Professionnel.
Classe à orientation professionnelle destinée aux élèves ne pouvant préparer un C.A.P. Son niveau en matières générales est à peu près équivalent à celui des C.P.P.N.
- CLASSES DE TRANSITION :
Ancêtres des C.P.P.N. destinées aux élèves qui après le primaire ne pouvaient accéder aux études secondaires.
Nous avons également regroupé sous cet intitulé 2 personnes ayant eu des cursus plus bizarres : l'une a été dans une école d'handicapés car sa soeur y allait et il lui fallait alors, soi-disant, un accompagnant ; l'autre a fait "ses études" en foyer.
- 6ème C.E.S. : 6ème normale de Collège d'Enseignement Secondaire.

-> *Ancienneté de la demande d'emploi*

	- 1 an	1 à 2 ans	2 à 3 ans	+ 3 ans	TOTAL
Hommes	1	3	3	3	10
Femmes	/	/	/	5	5
Total	1	3	3	8	15

L'ancienneté moyenne de la demande d'emploi excède trois ans, deux personnes ayant même 8 et 9 ans d'inscription à l'A.N.P.E. Les femmes ont toutes trois à quatre ans d'inscription. Une personne a été acceptée en stage bien qu'elle n'eût que 10 mois d'inscription comme demandeuse d'emploi.

-> *Motifs d'inscription à l'A.N.P.E.*

	1ère ou nouvelle inscription	licenciamment économique	Licenciamment pour faute	Démision	C.D.D. E.T.T.	TOTAL
Hommes	1	3	4	1	1	10
Femmes	5	/	/	/	/	5
Total	6	3	4	1	1	15

Plusieurs constats :

- Les inscriptions de toutes les femmes correspondent à une première entrée ou à une nouvelle entrée sur le marché du travail après avoir élevé leurs enfants et suite à un événement personnel, divorce ou perte d'emploi du mari. Un homme âgé de 28 ans est toujours sans emploi depuis sa première inscription.
- Parmi les hommes, 50 % sont demandeurs d'emploi suite à un licenciement pour faute ou à une démission soit, pour simplifier, de leur fait.
- Un seul stagiaire effectue régulièrement des missions d'intérim ou travaille sous contrat à durée déterminée.

-> *Expérience professionnelle.*

- 2 femmes n'ont jamais travaillé, 2 autres et un homme ont une expérience professionnelle inférieure à deux mois.
- 7 hommes et une femme ont une expérience d'ouvrier spécialisé ou de manoeuvre dont 5 dans le textile, 1 en tannerie, 1 en métallurgie et 1 dans le bâtiment.
- 1 homme était brancardier aide-ambulancier.
- 1 homme, de par sa polyvalence, peut être assimilé à un ouvrier qualifié du textile.

-> *Type d'allocation perçue auprès des ASSEDIC*

- 9 ne perçoivent aucune allocation, dont 5 n'ayant jamais ouvert de droits à l'indemnisation, et 4 ayant épuisé les leurs.
- 4 perçoivent l'allocation de fin de droits et une l'allocation de solidarité soit environ 2000 francs par mois.
- 1 perçoit l'allocation de base, environ 4000 francs par mois.

-> *Structure parentale*

- 3 ont vécu une structure parentale normale sans problèmes apparents, l'un des deux parents au moins ayant toujours eu un emploi. Ils entretiennent d'ailleurs des relations suivies avec leurs parents.
- 3 n'ont pas connu leur père dont un n'a retrouvé sa mère qu'à l'âge de 13 ans.
- 1 a perdu sa mère lorsqu'elle avait 4 ans.
- 4 ont ou ont eu des parents alcooliques.
- 1 a toujours connu sa mère malade, incapable de se déplacer.
- 1 est orphelin.
- 2 n'ont jamais donné d'informations sur leurs parents.

-> *Mode d'habitation*

- 9 vivent en couple, de manière autonome.
- 1 vit seule avec ses enfants.
- 4 n'ont jamais quitté la maison familiale, une y est retournée après son divorce.

Cette présentation a le gros inconvénient de n'agir que par touches successives. Un recul est nécessaire pour en saisir la cohérence, si elle existe, chaque information n'ayant aucune signification propre. Encore serait-il illusoire de chercher à reconstruire à partir de ces données un archétype d'individu... L'illettrisme n'existe pas, il n'existe que des illettrés.

"Parce que, en fin de compte, dans notre culture, mieux lire reste une des conditions pour mieux vivre"

Rapport officiel p. 102

"Faut-il apprendre à lire pour mieux vivre ou mieux vivre pour avoir à lire ?"

"Je, tu, il, elle apprend" p. 27

QUATRIEME PARTIE : COMPORTEMENTS DES STAGIAIRES ET DEROULEMENT PEDAGOGIQUE

Nous avons longtemps hésité sur la manière dont il fallait conter l'histoire de ce stage. De la naissance du projet à la présentation des stagiaires, le parcours était simple. Nous souhaitions ensuite à la fois confronter les objectifs de départ des différents modules aux réalisations, et faire le bilan des acquis du groupe. S'il était difficile de présenter ici des évolutions individuelles, elles devaient néanmoins, selon nous, apparaître en filigrane... Une seule chose semblait à nos yeux certaine : la relation à l'emploi et le vécu de la période en entreprise devaient faire l'objet d'une partie indépendante. La réinsertion professionnelle de ce public si longtemps écarté de l'emploi et de tout type d'activité en entreprise était un enjeu essentiel qu'il valait la peine de présenter de manière autonome. Le déroulement des autres modules pouvait, lui, être énoncé dans un même ensemble.

Mais, à l'évidence, nous avons tellement vu pendant toute la durée du stage, le groupe se modifier, les visages se décriper, les rires éclater et puis certaines angoisses revenir, les soucis tout noircir, qu'il s'imposait à nous d'en parler... Toute cette vie et la manière dont nous pouvions en rendre compte nous sembla même être la seule façon possible de démarrer l'analyse de ces six mois de stage. D'autant plus que certains formateurs nous déclarèrent avoir dû sans cesse s'adapter et prendre ainsi les chemins ouverts par le groupe plutôt que ceux qu'ils s'étaient rationnellement tracés.

Nous avons donc décidé de raconter l'évolution de ces comportements ou du moins de la brosser au travers des différents moments du stage que nous avons pu repérer : fusion, stabilisation/conflits, sevrage. Ces étapes successives sont parfois assimilées à l'évolution normale de la vie d'un groupe mais nous préférons ici les comparer à celles que vivent les gens dans une relation d'aide thérapeutique. En effet, la différence d'appréciation tient surtout, à notre avis, à la manière dont le centre de formation ou plus précisément les formateurs ont pris en compte cette évolution, l'ont favorisée, l'ont impulsée même. Etienne DUVAL, dans une étude concernant des stages expérimentaux réalisés à l'intention des "sous-prolétaires" de la Région Rhône-Alpes, notait déjà l'importance de cette prise en charge dans une dialectique maternage / travail de deuil : "La dialectique à mettre en oeuvre allie le maternage supposant présence, aide et attention, et le travail de deuil, impliquant "décrochage" par rapport à "l'objet perdu" et acceptation de la perte"¹. Nous reviendrons dans un second chapitre sur cet aspect de l'environnement de la formation, à notre avis essentiel dans ce type de stage.

¹ Etienne DUVAL - *Populations défavorisées en quête de formation et d'emploi*. Compte rendu d'actions expérimentales et conclusions opératoires pour une éventuelle généralisation. p. 82. Août 1986.

CHAPITRE I : LES TROIS ETAPES DE L'EVOLUTION DU GROUPE

A RAPPELONS-NOUS LA PREMIERE JOURNEE DU STAGE¹

"La première fois que je suis arrivé je me suis demandé comment ça allait se passer" (Jacques)

"La plupart de nous avait un peu peur car personne se connaissait, on se demandait quelles têtes nous allons rencontrer" (Edouard)

"Le premier jour que je suis rentrée dans le stage j'ai été un peu perdue" (Suzanne)

"Sur la route du stage j'ai un peu peur" (Guy)

Comme on le voit, le sentiment dominant est celui de la peur : comment ça va se passer ? Qui va-t-on rencontrer ? Sentiment tellement naturel quand nous nous souvenons de nos propres angoisses face à un retour en formation et au démarrage d'un nouvel emploi. Il nous faut quand même imaginer cette peur quand on sait que 13 d'entre eux² n'étaient pas retournés en formation depuis leur sortie du système scolaire et ce qu'avait représenté ce vécu scolaire. Et puis ces aveux :

de Guy : "Je me sens mieux... je me suis rendu compte qu'on avait tous des problèmes et qu'on allait s'en sortir"

de Charles aussi : "Je pensais que j'étais bête, que je serais le seul qui saurait pas écrire et je mets dans la tête : il faut que j'y arrive et je vois que je suis pas seul"

Comment ne pas ressentir cette peur de ne pas être à la hauteur, d'être bête comme le dit Charles, et puis ce soulagement d'apprendre qu'on est tous dans le même bateau ? L'espoir également...

¹ Les extraits qui vont suivre sont tirés de petits textes élaborés six semaines après le démarrage du stage dans le cadre du module d'expression écrite et orale. Il s'agissait de se souvenir des impressions ressenties le premier jour de la formation. Nous avons souhaité les rendre lisibles sans pour autant en modifier la structure.

² Deux avaient en effet redémarré la formation dans un groupe lire-écrire, depuis la fin septembre et l'avaient interrompue pour entrer en stage le 23 décembre.

Enfin, l'importance de l'ambiance ressentie le premier jour, de l'accueil, de l'appréhension des autres :

"Car le premier jour on a été bien accueilli et tout le monde était sympathique" (Alain)

"Quand on s'est rencontré, on a fait connaissance et on a sympathisé. Je n'avais jamais cru que cela aurait pu arriver" (Gisèle)

Et tout de suite l'impression de ne plus être seul :

"Car j'ai cru que l'on aurait resté chacun dans son coin" (Etienne)

B LES ATTENTES DES STAGIAIRES

Un des premiers travaux réalisés fut de s'exprimer sur ses attentes vis à vis du stage.

Un désir d'apprendre, de progresser par rapport à ses difficultés :

"J'attends d'avoir de bonnes nouvelles à la fin du stage de tout ce qu'on m'a fait du début à la fin que pour moi j'espère d'avoir fait des progrès" (Jacques)

"J'attends du stage savoir calculer et écrire savoir parler aux personnes" (Albert)

Mais aussi une demande plus professionnelle :

"J'aime bien le stage pour apprendre un métier" (Gisèle)

"Avoir de bons copains et du travail après le stage" (Robert)

Et puis une demande de type existentiel, celle de Charles que nous avons déjà citée :

"Pour réussir dans la vie, remonter la pente, j'ai envie de remonter la pente, j'ai envie d'apprendre pour moi"

Mais dans tous ces témoignages il y a cette quête sans cesse présente de s'en sortir, de faire de ce stage un havre de paix, un lieu de vie où l'on puisse apprendre entre copains.

1 *Le groupe fusionnel*

Il est vrai qu'ils avaient besoin de recréer quelque chose ailleurs. Nous sommes intervenus le troisième jour du stage et, déjà là, nous avons eu l'impression d'avoir à faire à un groupe de vieux copains.

Il y avait même une espèce de fuite en avant dans cette volonté, une force qui les poussait à sortir de chez eux, une nécessité vitale de quitter une situation où ils étaient relégués, démunis. Il suffisait d'ailleurs de voir à quel point ils avaient investi les lieux, se les étaient appropriés pourrait-on dire. La salle dans laquelle ils travaillaient le plus souvent était rapidement devenue leur lieu de vie, ils y faisaient le café, ils y déjeunaient le midi, enfin ceux qui avaient quelque chose à se mettre sous la dent... Encore fallut-il noter que le partage était de rigueur et proposé avec beaucoup de simplicité. Tout changement de salle était vécu comme un rejet, sans parler ici des cours d'atelier qui avaient lieu dans un autre quartier de Tourcoing. Ce bâtiment, ils l'appelaient "là-bas", là où se déroulaient d'ailleurs les stages de préformation pour les migrants. "Là-bas", c'était un peu leur marginalité qu'ils retrouvaient.

Et, ce temps passé en formation, ils essayaient de l'allonger de plus en plus. Ils arrivaient plus d'une demi-heure à l'avance le matin et n'arrivaient pas à quitter le centre le soir. Les journées s'étalaient ainsi de 7 h 30 à 18 h 30. Le midi, après le repas, tous repartaient sur les ordinateurs, revoir et revoir encore ce qui avait été appris le matin. Le mari de Gisèle, que nous avons eu l'occasion de rencontrer fin janvier, nous racontait son enthousiasme : "C'est formidable, le soir on revoit les fiches ensemble, et le matin elle se lève à 5 heures un quart, elle a toujours peur d'être en retard".

Et pourtant peu se voyaient à l'extérieur ; le temps de la formation était un moment privilégié de la journée, hors de la vie en quelque sorte. Il faut dire que la vie n'était pas facile. Aux problèmes financiers habituels s'ajoutèrent rapidement des ruptures d'équilibres affectifs instables, mais nous y reviendrons. Le groupe fonctionnait comme un groupe à part entière, il était, malgré toutes les individualités présentes, difficile d'y déceler un "couac", une faille d'où puissent naître des conflits. Même l'attitude critique et parfois méprisante d'Edouard, que ses revenus et son statut de non-ouvrier démarquaient très fort du groupe, était gérée de l'intérieur, sans conflits ni susceptibilités. Et pourtant plusieurs d'entre eux avaient été licenciés pour des bagarres et tous, relativement écorchés par la vie, avaient comme on dit, "la dégaine facile". Et puis, la mixité joua pleinement son rôle. Les femmes changeaient de coiffure, se remaquillaient ; les hommes retrouvaient leur pouvoir de séduction. C'était toute une image d'eux-mêmes qui se reconstruisait pas-à-pas. La difficulté était de se faire reconnaître "différent", y compris à la maison.

2 *Stabilisation ou naissance des conflits*

Une étape de stabilisation est par définition, une étape où il ne se passe pas grand chose de nouveau, de laquelle il n'y a rien de plus à dire. Nous pensons malgré tout qu'il faut toujours la saisir comme une étape de transition, y déceler les germes de celle qui va arriver. D'autant plus que chacun savait que le stage avait une fin...

"Depuis 6 semaines on est devenu de très bons copains et copines mais c'est dommage que cela ne dure que 6 mois" (Evelyne)

Un premier accroc à cette relation fusionnelle fut l'exclusion d'Edouard. Depuis le début, les formateurs s'inquiétant de son attitude, craignaient qu'il ne "casse" le groupe. L'esprit du stage était trop important pour qu'il risque d'être détruit. Edouard avait été convié à plusieurs entretiens, mais son intégration dans le groupe, fut-elle à un poste marginal, avait toujours annulé la décision. Il semblait meilleur pour le groupe que Edouard y reste. Et puis début mars eut lieu "là-bas" une altercation avec des stagiaires migrants et leurs responsables. Edouard ayant été particulièrement virulent, son exclusion s'imposait. Le groupe se remit assez vite de ce départ, même si chacun ne s'était pas senti très à l'aise. Ils firent d'ailleurs blocus contre la décision car la plupart savaient que, ce que Edouard avait dit, c'était aussi ce qu'ils pensaient.

Le second accroc vint, lui, du départ de Véronique. Elle était enceinte depuis le début du stage - elle l'avait d'ailleurs annoncé avec beaucoup d'angoisse le deuxième jour pensant qu'elle ne serait pas conservée - et son état de santé l'obligeait à rester à la maison. Son départ malmena quelque peu l'équilibre du groupe car elle en était la mascotte. Elle était la plus jeune des femmes, la plus mignonne aussi, ricuse, parfois provocante ; tous se l'étaient appropriée à leur façon. De plus, cet enfant qu'elle portait était devenu le symbole du groupe, l'enfant de tous, leur production, en quelque sorte...

Ces deux événements avaient ramené l'effectif à treize, et si le groupe se maintenait, l'unicité du départ était rompue. Naissaient aussi, petit-à-petit, des amitiés (certains stagiaires se "recevaient", passaient des week-end ensemble), mais aussi bien sûr des inimitiés (l'alcoolisme d'autres commençait à être vécu comme un problème).

Cette évolution, somme toute assez normale, fut néanmoins vécue avec un certain regret.

3 *Le sevrage*

La grosse cassure eut lieu après les vacances de Pâques¹. Il y eut, en effet, à ce moment une volonté délibérée des formateurs de déstabiliser le groupe, de faire en sorte que chacun se retrouve confronté à sa propre recherche d'emploi, à l'après-stage en quelque sorte...

"L'essentiel maintenant c'est de chercher du boulot ; faire un peu plus de français et de maths, c'est bien mais ce n'est pas ça l'important" (formatrice d'Expression Ecrite et Orale)

Nous reviendrons sur cette question dans la cinquième partie consacrée à la relation à l'entreprise et à l'emploi, mais il nous faut dès maintenant en dire quelques mots, tant tout ceci influa sur les comportements.

La stratégie mise en place s'appuya sur deux axes :

- Faire de la recherche d'emploi l'essentiel des préoccupations : passages réguliers à l'A.N.P.E., apprentissage de techniques d'entretiens, de rédactions de lettres de candidatures, le tout bien sûr adapté aux difficultés du public... En un mot déclarer la recherche d'emplois souci **quotidien**.
- Parallèlement et dans une dynamique du suivi en entreprise, estimer les possibilités d'embauche de chacun.

Face à ce changement, les réactions furent vives car le désarroi était grand. Le sentiment dominant fut celui de l'abandon.

"Tout fout le camp : Bernadette nous engueule, Dominique nous regarde plus, on peut pas aller à Paris..." (Etienne)

"On fait plus rien de toutes façons, on fait plus que chercher du boulot" (Jacques)

Fin avril, Charles et Robert, sur demande de leurs employeurs² quittèrent le groupe pour effectuer en entreprise la totalité de leur stage. Le groupe passa alors de 13 à 11. Et, le 4 mai, suite à une transmission d'offres d'emplois de l'A.N.P.E., Etienne et Suzanne furent recrutés en l'espace de deux heures, l'un comme jardinier, l'autre comme plongeuse. Le choc fut dynamisant, même si, pour la première fois, il introduisait une réelle compétition dans le groupe, même si chacun se retrouvait face à sa seule motivation. Il n'était donc pas impensable de trouver du boulot...

Tous se mirent alors activement en recherche mais il fallut vite accepter que les choses n'étaient pas toujours si faciles ; Suzanne était d'ailleurs reve-

¹ Ils avaient alors bénéficié d'une semaine de congés.

² Ceci sera analysé dans la cinquième partie.

nue après une période d'essai jugée non concluante. La recherche d'emplois est aussi faite de l'acceptation des échecs ; or quand ceux-ci se succédèrent, l'angoisse commença à gagner :

"Ils veulent pas de nous, on va jamais retrouver" (Jacques)

Certains remirent même en cause l'idée de l'alternance en entreprise :

"Les patrons nous exploitent, on bosse pour rien" (Guy)

Et puis, fin mai, Didier partit également terminer son stage en entreprise, l'effectif permanent du groupe se ramenait alors à 9.

Les derniers quinze jours furent difficiles, il n'y eut en effet rien de nouveau, côté emploi. L'impression générale était "de rester sur le carreau" ; néanmoins tous avaient le sentiment qu'ils retrouveraient un jour du travail. Espoir, fierté, compensation, qui sait ?

Il y eut quand même cet aveu de Jacques :

"Maintenant j'ai compris comment il faut faire, je sais que je vais retrouver du boulot".

CHAPITRE II : CONCEPTION GENERALE DU STAGE

A LE REAPPRENTISSAGE : DEMOLITION ET ANCRAGE

Nous allons maintenant à partir de ce rapide tableau de l'évolution du groupe essayer de mettre à jour la dynamique sous-jacente mise en place par les formateurs. L'expérience des groupes "lire-écrire" avait apporté un certain nombre d'hypothèses sur la manière dont il fallait appréhender la formation des illettrés. L'essentiel, au niveau pédagogique, était de pouvoir leur montrer qu'ils pouvaient s'en sortir, leur permettre de sortir de leurs limites. Dit de cette manière, on peut penser bien évidemment que c'est le rôle de tout formateur : élargir le champ de connaissances de ses stagiaires. La grosse différence tient ici dans le fait que personne n'a jamais fait ce travail avec eux. Il n'y a ni approfondissement de connaissances, ni remise à jour, ni d'ailleurs première relation au savoir comme chez les enfants mais réapprentissage.

Cette notion est importante car elle suppose un double travail de démolition et d'ancrage.

1 Démolition

Il s'agit en effet de démolir les résistances qu'ils portent en eux et qui leur prouvent qu'ils ne sont bons à rien. Il faut dépasser le blocage du "c'est pas possible, j'y arriverai pas".

Nombreux sont ainsi les témoignages qui le rappellent :

"A l'école, l'instituteur il s'occupait pas de moi il disait que de toutes façons j'arriverais à rien" (Albert)

"Mon prof il me disait toujours : t'as qu'à dormir si tu veux, du moment que tu déranges pas les autres" (Alain)

Plus évident encore lorsque nous avons essayé de comprendre pourquoi certains inscrivaient "chocolat au lieu de bouteille", écrivaient un mot pour un autre sans logique apparente :

"De toute façon le prof, il lisait jamais mes dictées alors..." (Paul)

Encore une fois il ne faut pas oublier le rôle de la pression sociale, car c'est le regard de l'autre qui exclut. Si le discours social dominant considère la maîtrise de la lecture et de l'écriture comme le minimum requis non seulement à toute formation ultérieure mais aussi à toute vie proprement socialisée et probablement à court terme à tout emploi, alors ce non savoir tend à marginaliser. D'autant plus qu'officiellement le détour obligatoire par l'école et donc la possibilité d'apprendre a été offerte. D'ailleurs et très simplement, les migrants qui n'ont jamais été scolarisés ne comprennent pas toujours que certains Français ayant passé dix années à l'école puissent ne pas connaître ce minimum. Eux savent pourquoi ils n'y arrivent pas : ils n'ont jamais appris.

2 *Ancrage*

Face à cela il faut regagner la confiance, réinstaurer une relation vraie où les choses puissent être dites et entendues. Joffre DUMAZEDIER et Hélène de GISORS le notaient lorsqu'ils écrivaient à propos des comités "lire-écrire" menés par A.T.D. - Quart-Monde : "Apprendre à maîtriser la lecture et l'écriture des illettrés, c'est d'abord passer le temps qu'il faut pour les écouter, comprendre leurs sentiments, sans complaisance, vivre tout près d'eux avec leurs questions de tous les jours, dans leur quartier ou leur cité d'urgence : c'est revaloriser une parole qui a rarement été entendue"¹.

Tout ceci avait été pensé puisqu'au moment de l'élaboration du projet de stage, au travers de la création du module de "développement personnel" avait été souhaitée la mise en place d'un lieu d'écoute. Nous reviendrons dans un troisième chapitre sur l'évolution de ce module, mais il faut signaler que de suite tout le monde s'est rendu compte de son insuffisance. On ne décrète pas la parole libre 4 heures par semaine, on l'écoute et on la prend en compte lorsqu'elle vient.

Tout ce travail pédagogique avait donc pour but de permettre la reconstruction des valeurs de chacun et plus encore de faire en sorte que chacun ait conscience de sa valeur. Mais comme le disent Jean-François LAE et Patrice NOISETTE, encore fallait-il mieux vivre pour avoir à lire ! Il n'était pas possible pour un centre de formation de procéder de manière analogue à ce que pouvait faire A.T.D. dans ses comités "lire-écrire" : que la formation des illettrés se fasse par les anciens illettrés et les habitants du même quartier, du même milieu. Il aurait d'ailleurs été dommage de ne pas profiter de la professionnalisation des formateurs.

Il était néanmoins souhaitable de favoriser cette entraide dans le groupe lui-même, également de faire le lien avec le quotidien : rendre la vie possible pour rendre la continuation du stage possible.

¹ Joffre DUMAZEDIER, Hélène de GISORS, *Article cité*, p. 18.

B LA DIALECTIQUE MATERNAGE / TRAVAIL DE DEUIL

Nous avons évoqué l'impression ressentie au démarrage d'une espèce de fuite en avant des stagiaires. Fuite devant les problèmes existant jusqu'alors pour recréer autre chose, là, dans ce nouvel espace qui s'ouvrait à eux. Il était d'ailleurs surprenant qu'il y ait eu une telle économie de la rencontre des autres : faire comme si on s'était toujours connu, faire corps, c'était cela l'aspect fusionnel que nous avons souhaité retranscrire. Mais il était évident qu'ils ne pouvaient longtemps ignorer que l'ailleurs existait, d'autant plus qu'il se rappelait à eux dès qu'ils regagnaient leur domicile...

Parallèlement les formateurs, dans leur travail pédagogique, essayaient de faire en sorte que tout pût être dit afin que s'établisse une relation de confiance. Les quinze premiers jours furent alors ceux de la "parole projetée" : on exprimait son enthousiasme, sa joie... On établissait le lien avec le formateur, essayant de ne pas paraître différent :

"Ils aiment qu'il y ait des choses qui se disent en dehors du boulot. C'est important ce que tu représentes. Il faut qu'ils connaissent tes valeurs pour se resituer eux-mêmes" (formatrice mathématiques)

L'écartèlement ne put être supporté longtemps et rapidement les problèmes ressurgirent, la demande se fit plus pressante :

"Ma femme m'a quitté, elle a disparu avec le gosse depuis trois jours" (Paul)

"J'en peux plus, mes gosses foutent la merde à la maison, je peux plus venir" (Suzanne)

"Mon mari veut plus que je vienne" (Véronique)

"Ma femme, elle croit pas que je viens au stage" (Guy)

Il fallait répondre à tout cela sinon tout le reste s'écroulait. La meilleure des pédagogies a toujours devant elle sa propre limite : l'absence de stagiaires. Même si le problème avait été pressenti, ce travail de lien entre la vie au stage et la vie à la maison fut donc surtout la réponse à une demande.

C'est pour le caractériser que nous avons repris l'expression d'Etienne DUVAL : dialectique du maternage et du travail de deuil. Il faut noter que lorsque nous avons présenté notre analyse aux formateurs, ceux-ci n'en n'ont guère apprécié les termes, ils parlaient d'accompagnement, d'épaulement, c'était à notre avis faire fi du lien symbolique qui avait existé. Mais quelle est-elle cette dialectique ? La mise en oeuvre successive et parfois conjointe d'une stratégie d'écoute et de nécessaire sécurisation - y compris dans l'ac-

tion - mais également d'un impératif de la séparation et de son accompagnement. Rassurer tout en permettant la découverte de l'autonomie.

1 Le maternage

Selon le LEXIS, l'action de materner signifie établir avec une personne des relations telles qu'une mère peut en avoir avec ses enfants. Rappelons-nous que peu d'entre les stagiaires avaient eu une "structure parentale normale" et n'avaient donc pu bénéficier du soutien qu'elle apporte. C'est cette notion de substitution que nous voulons ici conserver (à ce propos, l'une des formatrices était surnommée "mamie"). Il n'était en effet pas question d'infantiliser, de ne pas reconnaître en eux la situation et le statut d'adulte. C'est bien la relation symbolique qui est visée, pas son vécu quotidien tel qu'il peut être imaginé (tendresse, protection...). Ce temps de passage, ce temps de maternage a consisté à écouter, comprendre, analyser, agir. L'important était qu'il n'y eut nulle trace de jugement. Il fallait leur montrer qu'ils possédaient en eux les solutions à leurs problèmes, leur permettre de les découvrir, de les accepter.

2 Le travail de deuil

C'est l'acceptation de la perte, essentiellement, ici, celle de la perte de la sécurité du groupe ; reconnaître l'existence de la compétition, de la rivalité. C'est tout le travail qui eut lieu à partir de la recherche d'emplois. Prendre un emploi, quitter le "cocon" de la formation pour terminer son stage en entreprise, c'est accepter la séparation, accepter seul les contraintes nouvelles que cela représente. Car le problème n'est pas seulement de retrouver un emploi mais de le conserver, nous verrons dans la cinquième partie de ce travail que ce n'est pas toujours facile.

Ne pas retrouver d'emploi, c'est accepter les échecs, ça a été également pour certains, accepter qu'on n'y était pas encore prêt.

Il était important que ce travail de deuil pût être fait dans le cadre de la formation, même si l'absence de relais sociaux notamment dans les quartiers (assistants sociaux, thérapeutes familiaux, centres de protection maternelle infantile...) s'est fait cruellement sentir surtout à la fin du stage.

Nous avons longuement évoqué l'importance de la prise en compte des problèmes personnels des stagiaires dans la pédagogie à mettre en oeuvre, nous voudrions à présent faire le bilan du déroulement des différents modules.

CHAPITRE III : LE DEROULEMENT PEDAGOGIQUE

Ce chapitre a été élaboré à partir d'entretiens que nous avons eus avec les formateurs au début et à la fin du stage. Cette démarche explique en partie la teneur parfois trop individualisée du bilan de chaque module. L'autre partie de l'explication tient évidemment à la spécificité de chaque matière...

Dans un souci de cohérence nous avons décidé de regrouper ces bilans en deux sous-ensembles : le bilan de ceux que nous appellerons les modules "d'accompagnement" et celui des modules "de base". Il n'existe évidemment aucune hiérarchie dans cette classification ; il est cependant vrai que, relativement au projet de stage, les modules "développement personnel" et "atelier" apparaissaient comme ayant, avant tout, pour but de faciliter la dynamique de base de ce stage. Celle-ci était essentiellement fondée sur le double mouvement : apprentissage de l'écrit et du calcul et réinsertion professionnelle. Ayant décidé que tout ce qui relevait de la relation à l'entreprise et l'emploi devait faire l'objet d'une présentation différenciée, restait la possibilité de proposer conjointement les bilans des deux modules d'expression écrite et orale et de mathématiques ; c'est le choix que nous avons fait.

Nous présenterons donc dans une première sous-partie le bilan des deux modules dits "d'accompagnement" en axant notre analyse autour du respect des objectifs qui leur avaient été assignés.

Une deuxième sous-partie nous permettra d'évaluer les deux autres modules¹ dans une optique de confrontation des méthodes pédagogiques utilisées.

A BILAN DES MODULES D'ACCOMPAGNEMENT

Faire le bilan d'un module de formation, c'est toujours tâcher de répondre à deux questions : A-t-il respecté ses objectifs de départ ? et, quelle a été l'utilité de ces modules dans la dynamique globale du stage ? C'est en ce sens que nous analyserons les deux premiers modules. Nous verrons que le problème se pose un peu différemment en ce qui concerne les "modules de base".

¹ Le bilan du module de techniques de recherche d'emplois figurera dans la cinquième partie consacrée justement à la relation à l'entreprise et à l'emploi.

1 *L'atelier*

Il semble, rétrospectivement, que la réflexion ait été insuffisante quant aux objectifs assignés à ce module. En effet l'essentiel de la démarche du projet de stage avait été centré sur l'appréhension du public et la mise en place du choix de l'alternance organisme de formation / entreprise. Le module d'atelier devait alors trouver sa dynamique à la fois dans la qualité des informations reçues de l'entreprise et dans la capacité du formateur à équilibrer ses interventions en fonction de la mixité du public. Cette ligne de conduite s'avéra rapidement irréalisable.

Les informations reçues de l'entreprise ne pouvaient, en fait, pas entraîner de "recadrage technique". Les travaux opérés par les stagiaires étaient trop divers et essentiellement axés sur le conditionnement, le magasinage et la manutention. Les ateliers spécialisés du CUEEP ne pouvaient alors être d'aucun secours vis à vis des problèmes rencontrés. Il eût fallu un "atelier-magasin" permettant de retrouver des situations de travail, et encore cette solution n'aurait-elle pas été forcément pertinente pour tous.

En outre, les informations émanant des tuteurs en entreprise témoignaient toujours des mêmes carences méthodologiques de base : concentration, logique, mémorisation... Le formateur tenta alors de travailler ces capacités transversales en utilisant les ressources des différents ateliers (mécanique auto, électricité, plomberie). Mais il se heurta au problème du divorce entre les attentes des stagiaires et leurs besoins. Pour eux aller à l'atelier, c'était apprendre un métier.

Il y eut déjà déception lorsqu'ils apprirent que là n'était pas l'objectif du module. Parallèlement, sur des activités techniques (montage d'un va et vient en électricité, changement d'un allumage sur un moteur...) ils ressentaient profondément leurs difficultés comme s'ils vivaient alors à leur façon la vieille dichotomie manuel/intellectuel. Ils s'énervaient et réclamaient la possibilité de travailler autre chose. On assista ainsi à une spirale de changements d'activités qui leur renvoyait en même temps le sentiment de "ne rien faire".

L'essentiel de la formation se recentra autour de deux domaines qui "marchaient bien" : la réparation d'appareils ménagers (cafetières, fers à repasser...) et l'utilisation du traitement de textes dans la rédaction de leur journal de stage. Le CUEEP a en effet créé un ensemble de logiciels de ce type adapté aux difficultés d'un public de bas niveau. Ces travaux permettaient une fois de plus de raviver les notions d'ordre, de respect des consignes, de mémorisation qui leur faisaient cruellement défaut ; et ce, à partir d'une création qui leur était commune.

La mixité ne se géra pas réellement. Les activités "sexuées" (mécanique auto et électricité pour les uns, couture et cuisine pour les autres) furent très

peu investies par l'autre sexe. Elle ne posa par contre aucun problème pour des tâches qui étaient hors de leur contexte quotidien (utilisation du traitement de textes).

2 Développement personnel et enrichissement culturel

Dans le cadre du projet de stage, ce module se situait clairement comme un module d'environnement. Lieu d'écoute avant tout, il avait aussi pour but de resocialiser, de permettre l'accès à une certaine vie culturelle. Or celui-ci prit rapidement une autre tournure :

"Dès la première séance, j'ai eu l'impression d'un grand déballeage : toute leur histoire y est passée, les enfants battus, l'alcoolisme, la prison, la souffrance" (formatrice)

La réaction fut alors de vouloir apporter du positif, "de ne pas touiller dans la merde", de travailler dans le sens d'un échappatoire aux problèmes quotidiens, d'autant plus qu'ils disaient clairement :

"Quand on est ici on rigole bien et quand on a passé la porte, on a les boules qui reviennent".

La démarche fut donc celle-ci :

- préserver un temps d'expression à propos des problèmes qu'ils rencontraient mais pas nécessairement au sujet de leur "histoire".
- mettre en place un travail de facilitation de l'apprentissage basé sur le jeu et la détente.

A partir des constats que l'on peut faire sur le pré-apprentissage de la lecture et du calcul en classe de maternelle, il était en effet possible d'adapter un certain type d'exercices permettant le développement des qualités transversales requises pour toute acquisition de connaissance : logique, concentration, mémorisation, observation, repérage dans l'espace. Le travail d'adaptation était nécessairement très important : il ne fallait pas qu'ils aient l'impression d'être traités comme des enfants. Alliant jeu et raisonnement, les différentes fiches élaborées permirent également un gros travail de compréhension des consignes.

Nous pouvons faire plusieurs constats sur le déroulement de ce module :

- Tout d'abord il était quelque peu illusoire de vouloir mettre en place un lieu de paroles sans que celui-ci ne débouche nécessairement sur l'équivalent d'une psychothérapie de groupe. Or une psychothérapie est une démarche volontaire qu'aucun des stagiaires n'avait décidé d'effectuer.

- Parallèlement il y eut un gros avantage à ce changement de contenu. En effet, sur les différents lieux de stage en entreprise, certains employeurs estimaient que l'obstacle essentiel à l'insertion professionnelle était ce qu'ils appelaient le manque de "jugeote" des stagiaires. Or, derrière ce terme, on retrouvait justement les problèmes de logique, de compréhension des consignes, de bons sens, d'observation qui étaient travaillés dans ce module. Certaines difficultés rencontrées en entreprise, légèrement remodelées pouvaient ainsi être revues dans le cadre du module. Un exemple (d'ailleurs vécu en entreprise) : A partir d'un lot de 38 plaques de métal, combien de tas de dix plaques peut-on constituer ? L'explication fut longue pour faire admettre qu'il n'était pas possible d'épuiser à tout prix le stock. Certains n'arrivaient pas à comprendre que ces huit plaques restent de côté. C'était comme si le travail n'était pas fini...

Comme on le voit, les constats révélés par les deux modules, par le passage en entreprise également (nous y reviendrons) étaient toujours les mêmes. Il y a un manque qui se situe en deçà des connaissances dites de base "lecture, écriture, calcul". D'ailleurs, les recherches pédagogiques actuelles s'orientent vers la compréhension de ces phénomènes¹.

B BILAN DES MODULES DE BASE

Les modules d'expression écrite et orale et de mathématiques ne seront pas analysés en regard à leurs objectifs de départ, pour la simple raison que dans ces matières et à ces niveaux, parler d'objectifs reviendrait à parler de programmes, ce qui était ici exclu. Ceci ne sous-entend pas que tout fût improvisé, mais que, sachant où en était le groupe et ce qu'il avait à acquérir, il était préférable de partir des demandes des stagiaires, leur conférant ainsi une parcelle de pouvoir sur leur formation. L'essentiel était donc que chacun progresse en fonction de ce qu'il voulait apprendre, mais aussi de ce qu'il était prêt à faire pour y parvenir.

Nous présenterons donc successivement ces deux modules en insistant sur les méthodes pédagogiques utilisées afin de montrer que, partant des mêmes principes de base, la mise en pratique peut être radicalement différente en fonction des formateurs certes, mais surtout en fonction de la spécificité de chaque matière.

1 *Expression écrite et orale*

L'essentiel, dans ce module, était de faire écrire, de pouvoir aller au delà du blocage et de montrer aux stagiaires qu'ils étaient capables d'écrire des

¹ Cf. Les études portant sur l'éducabilité cognitive à développer chez les publics de bas niveau de scolarisation et de qualification.

choses justes. Pour pouvoir écrire, il fallait trouver des raisons d'écrire. Le principe était alors de partir de l'expression orale, des demandes explicites. Il y eut ainsi majoritairement deux types d'écrits : l'un centré sur la vie au stage car les stagiaires avaient souhaité confectionner un journal de stage, l'autre axé autour des écrits fonctionnels : une demande d'échelonnement de dettes, une demande de recours en gracieux... Du point de vue technique, il fut demandé, surtout au départ, d'écrire sur des transparents. Les textes étaient ensuite tour à tour projetés au tableau ; là on relevait d'abord tout ce qui avait été correctement écrit (cette première étape est très importante) puis le groupe était sollicité pour situer les problèmes et tenter de corriger les erreurs. A partir de là, et en fonction des difficultés rencontrées, le formateur créait des fiches de travail spécifiques où était repris chaque problème majeur. Certains stagiaires avaient besoin malgré tout d'un accompagnement plus individualisé.

Cette procédure avait l'avantage de pouvoir faire travailler le groupe globalement, tout en évitant le douloureux passage au tableau. Il fallait néanmoins dédramatiser ce rituel : la reconquête du tableau se fit alors par petits groupes (chacun inscrivait sa phrase dans divers coins du tableau) avant de pouvoir être assumée individuellement. Nous donnons cet exemple pour montrer que, s'il est important de ne pas reproduire les erreurs de la "pédagogie scolaire", il est tout aussi essentiel de pouvoir faire dépasser les angoisses qu'elles avaient créées...

Mesurer les acquis en fin de stage est toujours une opération délicate notamment lorsque les problèmes de départ sont si importants. Une réelle évaluation ne pourrait ici être efficace qu'à l'issue d'un an et demi ou de deux ans de formation. Nous pouvons néanmoins dire que, pour tous, le lien entre la lecture et l'écriture est opéré. Aucun stagiaire n'écrit encore un mot pour un autre. Les productions d'écrits sont en effet presque toutes compréhensibles, même si elles sont encore pour certains largement phonétiques. Malgré tout, les oublis de mots, chez trois ou quatre d'entre eux, perdurent toujours. Il semble par contre que neuf des treize stagiaires aient dépassé leurs problèmes de segmentation.

Nous voudrions à présent reprendre la grille de progression de l'AFPA pour situer nos stagiaires. Il semble que celle-ci soit difficilement utilisable pour mesurer les progressions opérées. En effet la frontière entre les niveaux 4 et 5 est très floue alors que le fossé entre les niveaux 6 et 7 est très important. Il faut dire qu'à ce niveau ne sont repérées que les capacités à se faire comprendre et à respecter les règles orthographiques : rien n'apparaît concernant les règles de syntaxe, de construction de phrases, de développement d'une idée, de capacité à transmettre un message... Ceci étant dit, nous pouvons malgré tout noter que :

- Deux stagiaires se situent toujours au niveau 2. Leur progression a été erratique si elle a été effective. Les carences méthodologiques n'ont en effet pas permis de considérer les progressions comme des acquis.

- Huit stagiaires se situent entre les niveaux 3 et 4. Leurs progressions sont réelles, la maîtrise de la segmentation est acquise à 90 %.
- Trois stagiaires se situent entre les niveaux 4 et 5. Quelques règles orthographiques sont acquises, d'autres sont reconnues après auto-correction : accord sujet-verbe au présent, masculin/féminin, singulier/pluriel.

2 *Mathématiques*

La sélection des stagiaires s'était faite sur la base de la plus grande homogénéité de niveaux possibles dans le passage à l'écrit et, s'il existe bien évidemment un lien entre cette maîtrise et celle du calcul, les niveaux étaient, malgré tout, ici, bien plus disparates. La pédagogie fut alors centrée sur l'individualisation de la progression de chacun. Les deux premières séances servirent d'évaluation pointue. Tous travaillaient sur les mêmes fiches et la formatrice passait de l'un à l'autre pour estimer les difficultés rencontrées. Le groupe fut ensuite dédoublé : la moitié travaillant sur ordinateurs, l'autre moitié sur fiches-papier. L'important était que les stagiaires n'aient ni les mêmes fiches, ni les mêmes logiciels. Il n'y avait d'ailleurs nulle obligation à travailler sur l'un ou sur l'autre support, tout dépendait des envies et des capacités de chacun¹. Nous pouvons relever différents avantages à cette manière de procéder :

- Tout d'abord le fait d'être au plus près de la demande et des besoins des stagiaires. Chaque difficulté en propre peut être reprise dans une progression individuelle. Le rythme différentiel de chacun est préservé. Il faut noter cependant que cette méthode réclame une négociation systématique et lourde : il faut que les stagiaires comprennent pourquoi tout est différencié et que personne n'ait l'impression d'être "lésé". Il ne faut aucune méprise, aucun malentendu pour que la dynamique fonctionne.

- L'autre avantage, lorsque la méthode est bien acceptée, est qu'elle suscite l'entraide entre les stagiaires, le formateur ne pouvant être présent partout à la fois. Ainsi certains, qui ont déjà effectué l'exercice, peuvent aider leur voisin à le comprendre. Le formateur n'est plus alors le seul référent. Chacun peut ainsi se rendre compte qu'il est capable d'enseigner ce qu'il sait et se valoriser dans le rôle. L'ultime stade de la compréhension n'est-il pas la capacité à transmettre ce que l'on a appris ?

La mesure des acquis en fin de stage est, ici, difficile à effectuer. Il nous faudrait, en effet, pour en rendre compte, dresser la liste des progressions individuelles, ce qui est impossible dans le cadre de ce travail. Nous avons donc pris le parti de présenter quatre profils-type de stagiaires, au regard de leur progression en mathématiques.

¹ Le travail sur ordinateur a cet inconvénient de ne pas laisser de traces et d'être fatigant pour la vue. Le travail sur fiches nécessite, lui, une meilleure maîtrise de la compréhension des énoncés.

Albert a de gros problèmes mnésiques. Au début du stage, ses acquis en calcul s'arrêtaient à la maîtrise des additions simples, sans nombres décimaux, opérations qu'il n'arrivait d'ailleurs pas à nommer et qu'il appelait les "+". La soustraction n'était possible que lorsque le chiffre à soustraire était inférieur à celui duquel on soustrait, sinon il inversait l'opération. Sa progression réelle est difficile à cerner : ce qu'il sait faire un jour, il ne peut le reproduire le lendemain. De même il a une "fierté" qui lui interdit de progresser car il n'arrive pas à accepter ses erreurs.

Paul avait de grosses difficultés au début du stage. Bien que lente, sa progression fut régulière. Les règles des opérations, addition, soustraction, multiplication, le principe de la retenue, semblent acquises. Il reste, malgré tout, bloqué par ses difficultés d'expression écrite et n'est pas au stade de s'auto-corriger. Ainsi le remplissage d'un chèque pose encore de gros problèmes car il ne se rend pas compte de ses omissions.

Jacques a fait d'énormes progrès. Très faible au début du stage, il sait à présent effectuer les opérations avec des nombres décimaux, remplir un chèque, utiliser les pourcentages.

Suzanne avait beaucoup de connaissances éparpillées qu'elle mélangeait allègrement. La maîtrise du calcul mental était, ceci dit, assez surprenante. Elle a pu, durant le stage, regrouper ses acquis et est à présent capable d'utiliser pourcentages, fractions et règle de trois. Par contre elle a toujours des problèmes pour effectuer certaines opérations, car elle n'a jamais pu s'atteler à la connaissance des tables de multiplication, et continue à contourner ses difficultés par le biais du calcul mental.

Il faut noter que, si tout a bien fonctionné dans ces modules, l'une des explications tient peut être à la complémentarité des méthodes pédagogiques, ici développées. Le travail de groupe effectué en expression écrite et orale a enrichi une dynamique qui a permis d'améliorer la capacité à travailler seul et réciproquement...

Nous voudrions clore ce chapitre par une réflexion sur le problème de la saturation. En effet, à plusieurs reprises, les formateurs eurent l'impression que certains stagiaires ne progressaient plus, qu'ils avaient atteint leur "seuil de saturation". Nos différents entretiens avec eux nous amènent à penser ce problème différemment. Lorsque les choses coïncident, cela correspond souvent au fait que cela ne leur plaît pas ou plus. Il y a souvent un décalage entre les envies (savoir faire une division, par exemple) et le cortège des difficultés nécessaires pour y parvenir. Ils ne comprennent pas l'obligation de ce détour et se bloquent. En outre, les envies évoluent dans le temps et les priorités changent. La maîtrise de la division est-elle utile pour trouver un emploi ?

CINQUIEME PARTIE : ENTREPRISE ET EMPLOI

Dès le démarrage, il avait été annoncé clairement aux stagiaires que le temps imparti à la formation serait insuffisant pour que chacun puisse acquérir une maîtrise correcte de l'écrit et du calcul. Cette période ne pouvait donc être qu'une "mise en appétit" sachant qu'il existait une logique de continuité : l'intégration dans les groupes "lire-écrire" ou dans des groupes de mathématiques de base. Ceux-ci sont en effet ouverts à tous publics sans question de statut ; ils sont gratuits mais ne déclenchent par contre aucune rémunération. Cette limite de temps renforçait alors de fait l'autre élément de la dynamique du stage : l'objectif de réinsertion professionnelle. En raison des difficultés spécifiques du public et notamment de sa mise à l'écart prolongée du monde du travail, avait donc été imaginée une stratégie particulière de retour à l'emploi. C'est celle-ci que nous voudrions analyser à présent. Nous n'avons, en effet, pas souhaité saupoudrer notre travail de références à cette stratégie, préférant pouvoir en présenter la cohérence globale de manière autonome : du projet au bilan. Le découpage de cette partie s'établira ainsi de la manière suivante :

- Un premier chapitre concernant la création du réseau d'employeurs : son positionnement en amont du stage, le mode d'approche des entreprises... pour en arriver à la présentation d'un tableau récapitulant stagiaire par stagiaire, lieux de stage et postes de travail.

- Un second chapitre relatant le démarrage de la période en entreprise, le lien ayant pu exister entre la formation en centre et la formation au poste de travail, ainsi que la négociation de leur avenir professionnel dans l'entreprise.

- Enfin, un troisième chapitre abordant le rapport entre illettrisme et employabilité au travers des bilans du module de techniques de recherche d'emploi et des retours à l'emploi effectifs.

CHAPITRE I : LA CREATION DU RESEAU D'EMPLOYEURS

A UNE DEMARCHE EN AMONT DU STAGE LUI-MEME

Nous l'avons dit, l'objectif était ici de casser une pseudo-dynamique : la recherche de lieux de stages en entreprise par les intéressés eux-mêmes. En effet les constats faits par l'ANPE montraient que, non seulement ces recherches étaient parfois infructueuses (les stagiaires effectuaient alors de petits travaux dans les centres de formation) mais que, lorsqu'elles étaient positives, elles n'impliquaient pas toujours réellement l'entreprise dans la dynamique voulue. L'absence de négociations au départ rendait le suivi des stagiaires difficile (non collaboration, non reconnaissance du centre de formation) ou, à l'inverse permettait à ce même centre de l'escamoter.

Or un travail de négociation avec les entreprises demande du temps ; il ne semblait donc pas souhaitable d'attendre que les stagiaires soient entrés en formation pour l'initier. Il avait alors été décidé que le stage ne démarrerait que si un nombre suffisant d'entreprises avait donné un accord de principe quant à l'accueil de stagiaires. Plusieurs avantages avaient d'ailleurs été escomptés de cette démarche "en amont".

- Contactées "a priori", les entreprises s'engagent d'abord sur une action et non sur un individu.

- Elles se situent de fait par rapport aux exigences du centre de formation qui cherchera à les mobiliser sur un enjeu au lieu de les solliciter pour un "service". Celui-ci apparait donc comme l'interlocuteur privilégié et incontournable.

- Elles ont le temps de "penser" l'insertion du futur stagiaire dans une équipe de travail.

B LE MODE D'APPROCHE DES ENTREPRISES

La démarche fut ici très pragmatique et la demande faite auprès des diverses entreprises fut celle d'un investissement personnel et d'une aide à la création d'un réseau d'accueil. Chaque employeur intéressé était invité à fournir les coordonnées de collègues susceptibles de s'engager dans cette démarche. Ceux-ci étaient alors contactés et ainsi de suite...

La technique qui s'imposa, petit à petit, au fur et à mesure des contacts fut basée sur une série de trois entretiens :

Le premier entretien : Il s'agissait là de présenter l'action, le choix de l'alternance proposé ainsi que le type de public visé. Il ne fut pas prononcé le terme d'illettrés mais précisé néanmoins que les stagiaires seraient de faible niveau en français et en mathématiques, qu'ils ne sauraient probablement pas écrire, peut-être pas lire. Ceci dit, l'accent fut mis sur le fait qu'ils n'étaient ni marginaux, ni déficients intellectuels et qu'ils auraient, pour la plupart, une expérience professionnelle. A partir des réactions et de l'intérêt que pouvait susciter l'action, la démarche du centre était explicitée et les exigences formulées. Elles se regroupèrent autour de trois questions :

- Dans le cadre de ce stage, quels types de postes de travail pensez-vous que les stagiaires pourraient assurer dans votre entreprise ?
- Mettez-vous a priori un interdit au recrutement de ce type de personnel ?
- Quel "plus" aurait une personne qui aurait effectué six mois de stage chez vous ? Et quel environnement pouvez-vous mettre en place pour faciliter son insertion (type de collaboration avec le centre, possibilité de désigner un tuteur...) ?

La systématisation de ces trois questions est évidemment un aboutissement de la démarche. Les premières entreprises ont été sollicitées de manière plus empirique et c'est l'expérience de ces contacts qui a défini au fur et à mesure l'évolution du niveau d'exigences.

Il est à noter, à ce propos, que la formulation d'exigences claires, au départ de la formation, n'a été nullement un handicap (peu d'entreprises ont refusé leur participation) ; nous pouvons même dire qu'elle a été facteur de sécurisation pour les employeurs. En effet ceux-ci semblaient las des demandes formulées à la dernière minute et des problèmes posés par des stagiaires pour lesquels un suivi du centre de formation semblait inexistant. Il nous a semblé que, outre l'enjeu de l'action, c'est le professionnalisme de la démarche qui leur a plu. Celle-ci est en effet assez rare avec des publics de bas niveau.

Suite à ces premiers entretiens, furent écartées les entreprises :

- pour lesquelles existait un doute quant à leur volonté de participer à la philosophie de remotivation à l'emploi qui avait été présentée ;
- qui déclaraient n'avoir aucune possibilité d'embauche à court ou à moyen terme. On conserva néanmoins les entreprises pour lesquelles, l'accompagnement au poste de travail ou la référence qu'elles représentaient pouvaient être un atout pour la réinsertion professionnelle du stagiaire.

Le second entretien : Il eut lieu après le démarrage du stage et le positionnement des stagiaires. En effet, dès la première semaine de stage, ceux-ci furent invités à faire des choix :

- d'abord dans l'absolu : Qu'est-ce que je sais ou ne sais pas faire ? Qu'est-ce que j'aime ou n'aime pas faire ? Qu'est-ce que je voudrais faire pendant mon stage en entreprise ? Les trop grands écarts entre les désirs et les capacités étaient alors analysés puis négociés.

- Puis concrètement par rapport aux propositions faites par les employeurs. Les stagiaires qui ne se retrouvaient pas dans celles-ci étaient invités à rechercher eux-mêmes leur lieu de stage. Deux seulement l'ont fait, Edouard immédiatement, Didier à l'issue de la première semaine de stage en entreprise.

Une fois ce prépositionnement effectué, toutes les entreprises étaient recontactées :

- soit pour décliner momentanément leur offre (cette démarche concerna quatre d'entre elles).
- soit pour leur présenter, en son absence, le futur stagiaire (ses atouts, son expérience professionnelle, ses problèmes...) ; ceci afin de pouvoir préciser au mieux le contenu du poste proposé en fonction des capacités de chacun. Ce fut également l'occasion de faire connaissance avec les tuteurs...

Le troisième entretien : Classiquement, il consista en la présentation du stagiaire lors de sa première journée en entreprise. Dans tous les cas le stagiaire fut accompagné par un formateur du CUEEP. C'est là que nous avons pu sentir la manière dont les différents employeurs avaient décidé de "relever le défi". L'accueil fut en effet très pédagogique. On sentait qu'il y avait là plus qu'une mise en situation de travail.

"Chez moi, tu vas reprendre l'habitude du boulot, mais moi je vais pas t'embaucher. Mais si tu marches bien, je t'enverrai chez un gars où tu auras des chances d'être embauché" (Responsable d'entreprise)

"Moi, je n'ai pas de diplôme, je pense que n'importe qui peut s'en sortir. Notre boulot, c'est de les mettre en situation de réussite" (Responsable d'entreprise)

"On te mettra dans des situations où ça doit marcher, et ça marchera. S'il le faut, on prendra le temps" (Responsable d'atelier).

C TABLEAU RECAPITULATIF : QUELLES ENTREPRISES POUR QUELS POSTES DE TRAVAIL ?

Nous terminerons ce chapitre par un tableau nous permettant de faire le lien entre chaque stagiaire et son entreprise d'accueil (branche d'activité, nature du poste occupé).

Nous n'avons pas voulu multiplier les critères de repérage des entreprises, car il n'y a pas eu de la part du CUEEP, de volonté précise d'investir un secteur d'activité ou un type d'entreprise particulier. De plus l'échantillon est trop faible pour pouvoir en tirer des conclusions en termes de lieux d'insertion possibles pour les illettrés.

Parallèlement l'intitulé du poste de travail reste générique (le stagiaire a pour la majeure partie de son temps occupé le poste de ...). Il est pourtant bien évident que chacun, dans son entreprise, a effectué différentes tâches, soit dans un but de diversification, soit dans une dynamique d'approfondissement du poste. D'autre part, nous avons précisé dans un certain nombre de cas magasinier ou aide magasinier suivant que le stagiaire avait pu ou non assumer de manière autonome le poste qui lui avait été confié.

Enfin ce tableau représente globalement une stabilisation des lieux de stages. En effet Guy et Didier ayant changé rapidement d'entreprise, leurs premiers lieux de stage ne figurent pas sur ce tableau. Aux 15 stagiaires correspondent en fait 13 entreprises, Suzanne et Charles ayant travaillé dans la même entreprise, de même que Alain et Jacques.

Stagiaires	BRANCHES D'ACTIVITE DES ENTREPRISES	POSTES OCCUPES
Robert	BATIMENT (menuiserie) 9 salariés	Aide menuisier
Paul	TEXTILE (filature) l'établissement : 400 salariés	Aide mécanicien
Suzanne	CONDITIONNEMENT - 70 salariés	Réceptionnaire - manutentionnaire
Edouard	LIBRE SERVICE BRICOLAGE Etablissement : 30 salariés	Employé libre-service
Alain	CONDITIONNEMENT - 50 salariés	Manutentionnaire - aide magasinier
Gisèle	TEXTILE - Etablissement : 80 salariés	Echantillonneuse
Béatrice	CONDITIONNEMENT - 40 salariés	Emballeuse, visiteuse
Véronique	CONFECTION - 40 salariés	Emballeuse, visiteuse
Didier	GRANDE SURFACE SPECIALISEE Etablissement - 25 salariés	Livreur monteur de meuble
Charles	CONDITIONNEMENT - 70 salariés	Manutentionnaire - aide magasinier
Jacques	CONDITIONNEMENT - 50 salariés	Manutentionnaire - aide magasinier
Evelyne	TEXTILE - 40 salariés	Echantillonneuse
Guy	VENTE PAR CATALOGUE - 3000 salariés	Réceptionnaire puis magasinier
Albert	DROGUERIE - 7 salariés	Employé de magasin
Etienne	TEXTILE - Etablissement : 120 salariés	Aide magasinier

CHAPITRE II : LE SUIVI DES STAGIAIRES EN ENTREPRISE

A LE DEMARRAGE DE LA PERIODE EN ENTREPRISE

Nous avons voulu, tout d'abord, présenter les réactions des stagiaires à leurs deux premières semaines de stage en entreprise. Elles nous paraissent, en effet, assez caractéristiques des difficultés que ressentent les demandeurs d'emploi de longue durée lors de leur (ré)intégration dans le monde du travail. Et pourtant elles figurent rarement dans les monographies de stages. Or le démarrage d'un stage en entreprise a toujours les mêmes relents que la prise d'un emploi. Un exercice de simulation en quelque sorte... Les difficultés que l'on y retrouve révèlent toute l'importance de l'alternance dans les stages de réinsertion professionnelle. On sait que de nombreux demandeurs d'emploi, et notamment les moins qualifiés, recherchent souvent la possibilité d'effectuer un essai, lorsqu'ils se présentent à un emploi. Or on constate, au travers des études concernant l'alternance en entreprise dans les stages, qu'un certain nombre d'entre eux ne sont pas prêts à ce retour à l'emploi. On peut penser alors que l'essai qu'ils réclament est aussi une manière d'escamoter la démarche psychologique opérée lors de la recherche d'emploi (deuil de son précédent emploi, valorisation de son expérience professionnelle et de ses capacités, pugnacité, acceptation de la compétition).

Nous l'avons vécu dans ce stage, ce moment où chacun se retrouve face à lui-même. C'était d'autant plus important que l'on connaissait l'état fusionnel du groupe. Car l'entreprise, c'est aussi le lieu où l'on est jugé, où il faut faire ses preuves et accepter la compétition. L'attitude que l'on y adopte témoigne alors de l'état d'avancée de sa propre démarche vers l'emploi.

Nous séparerons ici les réactions des nouveaux arrivants sur le marché du travail de celles des stagiaires ayant déjà une expérience professionnelle.

-> Les nouveaux arrivants : de l'angoisse à l'émerveillement.

- Pour Béatrice et Evelyne, la réaction première est une réaction d'angoisse :

"Je suis toute seule, je travaille toute seule dans mon coin" (Béatrice)

Evelyne note, elle, que le travail est monotone et que personne ne lui parle. On apprendra par la suite qu'elle veut toujours choisir son travail, en changer régulièrement et qu'elle ne respecte pas les horaires.

Dans un autre ordre d'idées, Albert reste muet quant à son stage. Son employeur, lui, signale son absence totale d'intérêt et ses grosses difficultés à mener au bout les tâches qui lui sont confiées.

Pour eux le problème principal semble d'abord être un problème de socialisation. Pour des raisons différentes tous trois vivent assez reclus et leur première socialisation c'est le stage. Ils cherchent donc à retrouver l'ambiance du stage au sein de l'entreprise.

- A l'opposé, on peut analyser l'émerveillement de Gisèle ou de Véronique. émerveillement devant leurs capacités à faire les choses sans erreurs.

"Partout où on me met, ça marche" (Gisèle)

Tous traduisent, en positif ou en négatif, une attitude adolescente face au travail, quels que soient l'âge ou l'expérience de la vie. C'est le monde de la découverte, on regarde un peu les choses de l'extérieur.

->L'expérience : une arme à double tranchant.

- Pour certains il y a systématiquement comparaison avec les anciens emplois. Une certaine nostalgie dans laquelle le stage est dévalorisé.

"J'aime pas ce travail" (Jacques).

Le deuil n'a pas encore été fait. Ils cherchent à retrouver les tâches, les gestes qui leur étaient familiers. Il n'y a pas pour autant action ; seul Didier a cherché immédiatement un autre lieu de stage. Pour les autres, c'est la résignation. Une résignation qui se double d'une peur de se "faire avoir", d'être employé comme le manoeuvre. Ainsi le nettoyage de l'atelier, le vendredi après-midi, est mal ressenti.

"Je fais pas un stage pour tenir le balai" (Etienne).

On peut penser que cette attitude témoigne de la peur du retour en arrière, de l'incapacité aussi à faire reconnaître les compétences acquises, du refus d'être testé probablement.

Pour d'autres, l'insertion se passe sans problèmes. Et la réaction fuse lors de la mise en commun : "C'est pas drôle, moi, j'ai déjà bossé" (Charles). Se dégage alors une impression de force, de confiance, de fierté même. Ainsi par rapport aux autres ouvriers : "Ils voient bien que j'en fais plus qu'eux, ils ont peur que je prenne leur place" (Paul).

B FORMATION EN CENTRE ET FORMATION AU POSTE DE TRAVAIL

Le suivi en entreprise fut centralisé sur une seule personne, celle qui avait négocié les contrats d'accueil. Il avait semblé souhaitable que l'entreprise n'ait qu'un seul référent pour qu'il puisse y avoir continuité entre les engagements de départ et les réalisations effectives. Parallèlement il était important que cette personne soit également formateur intervenant dans le stage afin qu'elle puisse faire transiter facilement les informations du lieu de travail au lieu de formation. L'essentiel était en effet ici que la période en entreprise ne soit pas coupée de la formation en centre¹. Il s'agissait donc de dégager des relations avec les tuteurs matière à transmettre les connaissances nécessaires à la tenue du poste de travail, lorsque celle-ci posait problème.

La retranscription des insuffisances liées à la tenue d'un poste de travail en objectifs pédagogiques est certes toujours difficile. L'hypothèse de départ était néanmoins que les tuteurs mettraient en évidence des carences dans les domaines de base (écriture, calcul, savoir-faire professionnels) et que les formateurs pourraient élaborer au coup par coup des réponses à ces demandes. Or le problème se posa différemment.

En effet, l'analyse des postes de travail montra rapidement qu'aucun des stagiaires, sur son lieu de travail, n'avait à rédiger, ni à effectuer d'autre opération mathématique que celle du dénombrement. La maîtrise de la lecture était, elle, indispensable, encore n'était-elle cantonnée qu'à des déchiffrements de consignes ou de codes d'articles.

Ce constat fut important car il accusa la coupure entre la formation dans les modules de base et le travail en entreprise. L'apprentissage de la division, l'amélioration de l'écrit n'étaient donc pas nécessaires pour exercer un emploi. Comment exiger alors que les stagiaires s'investissent plus dans la formation si leurs postes de travail ne sont pas aménagés pour introduire la production d'écrits ou l'utilisation de connaissances mathématiques ?

Parallèlement les savoir-faire professionnels requis étaient rarement spécifiques à un métier mais relevaient plus d'éléments structurels liés à toute forme d'apprentissage (capacités de mémorisation, de concentration, de logique, d'observation, de compréhension de processus de production). La carence dans ses domaines fut d'ailleurs le seul phénomène important relevé par les tuteurs. Le travail sur ses problèmes avait été, en quelque sorte, anticipé, puisqu'il avait été rapidement le centre quasi unique des activités du module de développement personnel. Par contre si la formatrice de ce module avait pu évaluer des progressions individuelles, il a été difficile d'évaluer ces progressions en entreprise. Ceci, à notre avis, pour deux raisons :

¹ Il aurait, à notre avis, été préférable de pouvoir faire intervenir tous les formateurs dans les relations avec les tuteurs. Ils auraient pu ainsi chacun, du point de vue de leur domaine pédagogique, enrichir la relation au poste de travail, le référent n'en restant pas moins unique pour l'employeur. Mais leur statut de vacataire et le budget du stage ont vite rendu cette option caduque.

- La première tient au fait que, là où les problèmes étaient souvent posés, c'est qu'ils étaient réellement importants. On pense ici notamment aux cas de Albert et de Alain. Or le travail nécessite alors beaucoup de temps et les progressions sont lentes quand elles ne sont pas erratiques. Une difficulté apparemment résolue peut ressurgir quinze jours plus tard, laissant alors formateur et stagiaire complètement désarmés. Tout est à reprendre, mais différemment. Le tuteur en entreprise ne peut alors prendre connaissance des changements, tant ceux-ci sont fragiles et vaste l'étendue de ce qui reste à faire.

- Parallèlement, il y a une réaction naturelle du tuteur lorsqu'il rencontre ce genre de problème, c'est de le contourner. On cantonne alors le stagiaire dans des tâches répétitives car sa prise en charge exigerait un accompagnement trop important. Il ne faut pas oublier que les fonctions de tutorat échouent toujours à un salarié comme une charge de travail supplémentaire.

Nous voudrions conclure ici cette question fondamentale par trois propositions :

- Il est urgent, pour les publics illettrés, de travailler à la conception de méthodes de résolution de problèmes. Il nous semble en effet essentiel de travailler les problèmes de logique et plus généralement de reconstitution des capacités d'apprentissage dans le cadre de la réalisation d'une action plutôt que de mettre bout à bout de petits exercices travaillant séparément ces capacités.

- Parallèlement, même si le travail de fond prime, il faut établir, avec des spécialistes de l'analyse des postes de travail non qualifiés, des outils de logique reproduisant de réelles situations de travail. Il nous semble capital de pouvoir faciliter au stagiaire la compréhension du lien qui existe entre formation en centre et formation au poste de travail. Ces outils pourraient être alors un biais efficace.

- Enfin il faut faire comprendre à tous, financeurs de formations comme employeurs, que le travail avec les illettrés demande du temps.

C LA NEGOCIATION DU MAINTIEN DANS L'ENTREPRISE

Chronologiquement elle commença à partir de la mi-avril. Il fallait en effet combiner deux intérêts divergents : la nécessité pour l'entreprise de bénéficier d'un temps suffisant pour pouvoir se faire une idée du stagiaire, et à l'opposé, la possibilité pour ce même stagiaire, en cas de refus, de pouvoir changer d'entreprise et tenter ainsi sa chance ailleurs.

Stratégiquement, il fut décidé que ce serait d'abord les stagiaires qui feraient la démarche de rendez-vous avec l'employeur et de présentation de la

mesure "contrat de réinsertion en alternance" qui devait faciliter leur intégration dans l'entreprise. Cet exercice avait été répété dans le cadre du module de techniques de recherche d'emploi, peu de stagiaires furent néanmoins capables de l'effectuer.

Passons à présent en revue les différents bilans individuels¹.

- Etienne interrompt son stage pour prendre un emploi.

Il est, à notre avis, un cas typique de sous-prolétaires du Quart-Monde, incapable de retrouver une zone de stabilité. Il a été, en effet, régulièrement submergé par ses problèmes personnels et a effectué son stage de manière décousue. Il a été plusieurs fois absent sans prévenir ni son entreprise, ni le centre de formation. Son employeur avait noté quelques problèmes de bon sens dans son travail. Il a retrouvé un emploi le 4 mai. Pour combien de temps ?

- Trois stagiaires n'avaient aucune chance d'être conservés, leur maintien en entreprise fut néanmoins conseillé.

Evelyne eut les problèmes habituels de comportement que l'on retrouvait dans les stages d'insertion : absentéisme chronique, incapacité à se tenir à un poste de travail, non respect des horaires... Plus grave était un réel problème d'hygiène personnelle qui motiva son renvoi de l'entreprise début mai, ses collègues ne voulant plus travailler auprès d'elle. La recherche d'un autre lieu de stage n'a pas semblé souhaitable.

Albert eut de réels problèmes de compétence minimum. Il ne témoigna d'aucune compréhension des tâches à effectuer et eut, la plupart du temps, des difficultés à imiter les travaux les plus simples. Il termina son stage dans la même entreprise, son employeur faisant preuve de réels talents d'éducateur. Il relève, à notre avis, de l'emploi protégé.

Alain est épileptique et reconnu travailleur handicapé par la COTOREP (Commission Technique de Reclassement Professionnel). Il prend, à titre préventif, des médicaments qui lui enlèvent toute capacité d'attention. Il n'avoua ce problème que quinze jours avant la fin du stage, laissant formateurs et employeur dans l'embarras. Il termina également son stage dans la même entreprise.

- A trois stagiaires, il fut conseillé de chercher une autre entreprise.

Suzanne fit un stage des plus corrects. Il semble simplement qu'elle n'ait pas su saisir les valeurs de l'entreprise. En outre, sa mise en concurrence de fait avec Charles, qui se trouvait dans la même entreprise, l'a proba-

¹ Nous n'incluons pas dans ce travail Véronique et Edouard, leur présence en entreprise ayant été par trop courte.

blement desservie. La meilleure stratégie était pour elle de quitter l'entreprise (elle le souhaitait d'ailleurs) afin de chercher activement du travail. Les recherches furent malheureusement vaines, hormis un essai d'une journée.

- . Béatrice fit d'énormes progrès tout au long de ce stage. Elle est passée, selon sa tutrice, d'une productivité de 15 % à près de 70 % de réalisation des tâches qu'elle avait à accomplir. Son problème principal, a en effet, été la lenteur : lenteur dans la compréhension, lenteur dans l'exécution. Elle découvre tout et a besoin d'être rassurée à chaque étape. Elle demanda à faire quinze jours de travail à temps plein dans une autre entreprise ; ce qu'elle fit.
- . Jacques fut résigné tout au long du stage. Le travail ne lui plaisait pas mais il fut incapable de chercher autre chose. La passivité dont il faisait preuve obligea à l'inciter à prendre des initiatives. On lui proposa trois adresses d'entreprises où il pouvait se présenter, les employeurs l'attendent toujours... Il termina son stage dans la même entreprise et dans la torpeur. Nous craignons qu'il n'ait basculé définitivement dans l'assistanat.

- Deux stagiaires furent maintenus en entreprise dans les mêmes conditions.

- . Paul et Gisèle travaillaient dans deux établissements différents d'un même groupe. Les deux responsables d'établissement souhaitaient les conserver mais le responsable de groupe imposa un veto (tardif puisqu'ils ne l'apprirent que début juin) à toute embauche.
- . De loin le plus bricoleur du stage, Paul s'était adapté parfaitement aux tâches d'aide mécanicien qui lui avaient été confiées. Accrocheur, volontaire, il enthousiasma ses tuteurs, qui notèrent néanmoins qu'il serait probablement incapable de dépasser le stade d'un bon aide. Son employeur sembla réellement peiné de ne pouvoir le conserver et communiqua, lui-même, deux offres d'emploi au centre, à son intention. Celles-ci ne portèrent malheureusement pas leurs fruits.
- . Gisèle fit preuve d'une grande ténacité tout au long de son stage. Son tuteur nota qu'elle était efficace mais qu'on ne pouvait lui confier que des tâches répétitives. Elle se découragea totalement lorsqu'elle apprit sa non embauche.

- Trois stagiaires terminèrent leur stage, en étant à temps plein dans l'entreprise.

- . Robert s'était montré très persévérant durant ce stage. Il avait rencontré un certain nombre de difficultés tenant à la fois aux déplacements (l'en-

treprise se trouve dans la région lilloise) et au fait que tous les ouvriers étaient des ouvriers qualifiés. Il s'est avéré rapidement limité quant à ses capacités. Son tuteur disait de lui, avec beaucoup de gentillesse. "C'est vraiment un manuel !". Son employeur tint parole et le proposa début mai à un de ses collègues qui possédait une menuiserie industrielle. Robert termina donc son stage, en période d'essai, comme stratifieur.

- . Didier est celui qui a fait preuve de la plus grande combativité. Il a véritablement vécu tout le circuit de l'accès à l'emploi. Il a trouvé seul son stage, a commencé par les travaux les plus pénibles, et s'est fait reconnaître petit à petit comme capable de... Il disait toujours que ses collègues lui avaient "ouvert les bras" oubliant par là qu'il ne lui avait pas été fait de cadeau. Il passa en entreprise sa dernière semaine de stage.
- . Charles. s'est tout de suite bien intégré dans l'entreprise. On nota sa conscience professionnelle, sa motivation et ses initiatives. Son employeur souhaite le conserver à temps plein jusqu'à la fin du stage pour le tester dans des conditions normales de travail. Charles n'a jamais rencontré de difficultés dans l'entreprise, il était pourtant profondément déséquilibré dans sa vie personnelle.
- Guy interrompt son stage alors qu'il lui avait été annoncé qu'il aurait du travail.

Guy avait commencé son stage dans une petite entreprise d'électricité qui cherchait un magasinier. Ils avaient accepté de geler le poste et de tester l'un des stagiaires. Au bout de trois jours il a cessé brutalement d'y aller, prétextant qu'on ne voyait pas la trace de ce qu'il faisait. Le poste a été perdu. Il a donc redémarré dans une autre entreprise où il était réceptionnaire. Le travail lui plaisait et il se débrouillait bien puisqu'à partir du mois d'avril, on lui avait confié la responsabilité d'un quai, ce dont il était très fier. L'entreprise ayant mis un veto à toute embauche, son tuteur lui avait garanti dix mois de travail par an en missions d'intérim. Un mois plus tard il ne se présentait plus sur son lieu de travail arguant du fait qu'il allait créer une entreprise de nettoyage avec son beau-frère. Son attitude a été déroutante tout au long du stage. Une espèce de fuite permanente...

Nous nous sommes quelque peu attardés sur ces bilans. C'était, pour nous, une manière de mettre en relief la diversité et la complexité des situations.

Robert, Didier et Charles, les trois stagiaires qui terminèrent leur formation, en étant à temps plein en entreprise, ont été recrutés. Ceci dit, à l'issue de leur embauche, un problème reste posé : celui de leur adaptabilité. C'est l'employeur de Charles qui le signalait :

"A l'instant t, je peux le prendre. Le problème, c'est que nos postes sont évolutifs, et lui, pourra-t-il évoluer ? Que deviendra-t-il dans cinq ans, dans dix ans ?" (Responsable d'entreprise).

Les trois stagiaires furent recrutés dans le cadre des contrats de réinsertion en alternance (CRA). L'idée de départ était qu'il fallait proposer cette mesure pour deux raisons :

- La première parce qu'elle est avantageuse financièrement pour l'employeur tout en accordant au stagiaire un salaire normal.
- La seconde parce qu'elle permettait la négociation d'une formation externe (type groupe "écrire").

En fait dans le montage des dossiers, il n'y eut pas de négociation concernant la formation externe :

. En effet c'était l'époque où les Directions Départementales du Travail et de l'Emploi (DDTE) imposaient des quotas stricts à l'acceptation des dossiers. Ces quotas s'appuyaient sur des critères comme l'âge du demandeur d'emploi, son ancienneté de chômage, le type de contrat de travail qui lui était proposé et sur des considérations tenant compte du poste de travail (qualification, salaire...). Comme les postes demandaient peu de qualification, que les stagiaires étaient jeunes, les dossiers furent refusés. Il fallut alors renégocier avec les employeurs des contrats de travail à durée indéterminée et une augmentation du salaire. Dans ce contexte ajouter une demande de formation externe, dans l'organisme qui montait les dossiers, n'a pas paru évident.

. Parallèlement nous n'avons pas le sentiment que les stagiaires eux-mêmes le souhaitent. Ils voulaient avant tout rentrer dans le rang, apparaître comme des salariés "normaux". En outre, comme nous l'avons dit précédemment, le lien entre cette formation et leur poste de travail leur semblait abstrait.

CHAPITRE III : ILLETTRISME ET EMPLOYABILITE

A LE BILAN DU MODULE DE TECHNIQUES DE RECHERCHE D'EMPLOI

Nous allons présenter ce module en séparant arbitrairement, pour les besoins de l'analyse, les apports techniques, des stratégies mises en oeuvre. Il est bien sûr évident que les deux ont été travaillés conjointement. Nous tâcherons ensuite d'évaluer les limites du dispositif qui fut mis en place.

1 Les apports techniques.

Il semblait essentiel de travailler prioritairement le bilan personnel et professionnel de chacun. C'était en quelque sorte l'un des moyens de les réconcilier avec leur histoire. C'est en outre l'étape clef d'une recherche d'emploi. Lorsque l'on peut énoncer ce que l'on sait faire et la manière dont, jusqu'à présent, on a pu le faire, on en arrive facilement au "Que puis-je faire chez vous ?". Il s'agit pour cela de mettre à plat les expériences professionnelles le plus précisément possible, puis d'en dégager les aspects valorisants, en somme tout ce qui a pu singulariser la personne par rapport aux collègues exerçant le même emploi. L'étape suivante consiste alors à prouver que ce que l'on a pu faire peut servir ce qu'on nous demande.

Dans le cadre du stage, ce travail fut initié à partir de simulations d'entretiens d'embauche où étaient posées quelques questions-type, ou à partir du remplissage de fiches de demande d'emploi (ANPE, maisons d'intérim, formulaires d'entreprise). Le résultat fut peu probant car, s'ils arrivaient déjà difficilement à retracer leur parcours professionnel, ils n'arrivaient nullement à le mettre en valeur. Ils restaient englués dans leurs échecs et même s'ils parvenaient à dégager des points intéressants dans leur itinéraire, ils n'arrivaient pas à construire des réponses cohérentes. Il y eut donc changement de cap. Un formateur travailla alors seul avec eux lors d'entretiens individuels. C'était à lui de mener à bien un questionnement pointu afin de dégager, de leurs réponses, matière à effectuer ce double travail de valorisation et de transfert. La tâche était celle d'un accoucheur, il ne retranscrivait que ce qu'ils pouvaient lui amener. Il rédigeait alors cela sous la forme d'un curriculum vitae, qu'il leur faisait lire et critiquer. De cette étape de confrontation était attendue l'amorce d'un travail de réappropriation. L'intérêt des simulations d'entretien était alors tout autre, on présentait et on défendait son CV. On puisait ses réponses dans le réservoir qu'il pouvait constituer.

L'autre aspect important du travail était la connaissance des mesures pour l'emploi pouvant faciliter la réinsertion. Il s'agissait là essentiellement du contrat de réinsertion en alternance (CRA). Il fallait maîtriser les avantages de la mesure, non seulement du point de vue du demandeur d'emploi, mais surtout du point de vue d'un employeur potentiel (exonération des charges sur salaire, financement de la formation au poste de travail). Il fallait aussi situer cette mesure par rapport à ses concurrentes, les mesures pour l'emploi des jeunes et notamment le stage d'initiation à la vie professionnelle. Fut donc donnée à chaque stagiaire une fiche technique qui comparait les avantages de l'une et de l'autre mesure, démontrant bien sûr la supériorité qu'avait le CRA.

2 *Les stratégies mises en oeuvre.*

Un constat fut fait rapidement en début de stage : les stagiaires ne cherchaient pratiquement plus d'emploi. Ils disaient utiliser l'ANPE dans leurs recherches, mais une visite dans une agence locale montra qu'un seul d'entre eux connaissait le fonctionnement du libre service des offres d'emploi (LSO) de l'agence. Il est vrai qu'étaient rares les offres d'emploi non qualifiées dans cet affichage... Il fallait donc recréer une dynamique de toutes pièces.

Chacun sait que la moitié des offres d'emploi sont pourvues par relations. Le problème était que le réseau de relations des stagiaires était inexistant et qu'il semblait difficile, en si peu de temps, d'influer sur cet aspect de leur recherche, même s'il fallait le leur faire savoir. L'idée fut donc de leur créer des relations dans les organismes de placement. Nous connaissions, en effet, le fonctionnement informel des agences pour l'emploi. Etant donné le peu d'offres d'emploi non qualifiés qui étaient reçues et le nombre impressionnant de fiches de demandeurs d'emploi pouvant y répondre, leur pourvoi se faisait souvent par le bouche à oreilles (Est-ce que tu connais quelqu'un qui... ?). Le recours à l'affichage était de fait très peu utilisé. L'objectif était ainsi de s'insérer dans ce réseau, de solliciter des personnes-ressources susceptibles de transmettre des offres d'emploi et de faciliter la pratique des entretiens d'embauche. En outre le fait d'avoir un correspondant dans une institution la rend plus facile d'accès.

D'autre part, il était patent que la majorité des propositions d'emploi non qualifié se faisait dans le cadre des stages d'initiation à la vie professionnelle. Il fallut alors renforcer la connaissance des mesures pour l'emploi et négocier, avec les agents de l'ANPE, la possibilité pour les stagiaires de se présenter sur ces postes en argumentant leur candidature par le biais des CRA. L'appui des relais que nous avons dans les agences fut à ce sujet déterminant.

3 Limites du dispositif de réinsertion dans l'emploi.

Un problème de fond émergea immédiatement, celui de l'articulation entre le stage en entreprise et la recherche d'emploi. Au départ, le stage en entreprise avait bien été présenté comme le moyen de réacquérir les réflexes de l'emploi. Il n'avait été nullement question de possibilité d'embauche. Nous n'avons pu toutefois empêcher les stagiaires de se sentir psychologiquement employés. La périodicité du stage s'y prêtait et a, de ce point de vue, beaucoup nui à la dynamique de recherche d'emploi. Les stagiaires n'ont réellement ressenti l'importance de chercher du travail qu'au moment de la négociation de leur maintien dans l'entreprise. Auparavant ils agissaient en dilettante.

La période de recherche effective ne dura donc que deux mois et le véritable catalyseur fut l'embauche d'Etienne. Ceci explique, à notre avis, le peu de résultats obtenus. Car la mise en réseau avec l'ANPE fut globalement positive. Elle permit la multiplication des entretiens. Il faut néanmoins signaler que les stagiaires continuaient à avoir des difficultés lors de ces entretiens. La capacité à reformuler puis à assimiler ce qui était dans leur CV (et qui représentait ce qu'ils avaient en tout en état de cause émis eux-mêmes) restait encore très théorique. Il est vrai que tenir des discours positifs sur soi-même nécessite de faire un saut qualitatif qui ne permet pas de retour en arrière. C'est prendre la décision d'être combatif, prendre le parti-pris de la victoire.

Une formatrice disait souvent que leur problème principal était qu'ils ne connaissaient pas le résultat positif d'une lutte. Il nous semble que ce raccourci est effectivement bien symbolique...

L'implication des personnes-ressources fut pourtant très divers. On peut dire globalement que les contacts ont été plus efficaces lorsqu'il s'agissait de prospecteurs-placiers. Il semble, en effet, que la fluidité de l'information interne concernant les offres d'emploi ne soit pas toujours évidente. Parallèlement les conseillers professionnels avaient parfois quelque réserve à aborder directement les problèmes d'emploi.

En ce qui concerne le "reconditionnement" des SIVP en CRA, la stratégie nous parut satisfaisante, même si elle n'amena pas de résultat objectif. Elle permit la tenue d'une dizaine d'entretiens dont le résultat amena un doute chez les employeurs potentiels quant au choix de la mesure. Alain faillit être recruté dans ce cadre mais il déclara ne pas être disponible avant la fin du stage, ce qui écarta sa candidature. La peur restait la plus forte...

B SITUATION DES STAGIAIRES UN AN APRES LEUR SORTIE DE STAGE

- Trois des quatre stagiaires qui avaient un emploi à la fin du stage l'ont perdu.

. Etienne a perdu son emploi au bout de cinq mois. Son employeur ne le payait pas régulièrement, il ne travailla donc plus régulièrement. Leurs instabilités réciproques mirent donc fin à ce contrat lorsque Etienne cessa complètement d'aller travailler. Il a déménagé trois fois pendant cette période et personne ne sait actuellement où il se trouve.

. Charles fut renvoyé de son emploi au bout de cinq mois et demi pour faute. Il avait volé une cassette hifi et son employeur, bien que peiné, dut le licencier. Il avertit le centre de formation de cette procédure, devant laquelle il hésita quelques jours. Charles devait, en effet, prendre à court terme la responsabilité d'une équipe de travail et témoignait, selon son employeur, de qualités réelles d'organisation.

. Robert fut licencié au bout de sept mois pour désertion de poste. Il avait refusé d'effectuer un travail et avait quitté l'entreprise. Il se sentait persécuté dans l'atelier et ne supportait pas, disait-il, d'être commandé par un plus jeune que lui. Il semble surtout qu'il avait les plus grosses difficultés à être à la hauteur de ce qu'on lui demandait. Il est revenu, peu de temps après, au centre de formation, pour refaire le même stage...

- Un stagiaire est toujours en poste.

. Didier travaille toujours dans la même entreprise. Il reste enthousiaste même s'il trouve qu'il fait trop d'heures supplémentaires. Il a déménagé pour prendre une petite maison et sa femme vient d'accoucher d'un deuxième enfant. Tout semble aller bien.

- Un stagiaire a effectué plusieurs missions d'intérim.

. Alain est bien aidé par sa famille. Il prend moins de médicaments. Il a travaillé à deux reprises comme gardien et est actuellement en arrêt de travail pour un accident de trajet.

- Un stagiaire vient de retrouver un emploi.

. Depuis la fin du stage, Paul a beaucoup travaillé "au noir". Il vient de retrouver un emploi d'aide mécanicien dans une filature de Tourcoing. Le certificat que lui avait fourni son employeur de stage l'a, semble-t-il, bien aidé.

- Une stagiaire est actuellement en formation dans un autre centre.

- . Béatrice effectue un autre stage "demandeur d'emploi de longue durée" dans un centre de formation de Roubaix. C'est sa correspondante au sein de l'ANPE qui le lui a conseillé. Elle semble satisfaite et poursuit son itinéraire qui la mènera probablement à l'emploi à moyen terme.
- Deux stagiaires sont allocataires du Revenu Minimum d'Insertion.
- . Gisèle et Jacques perçoivent l'allocation différentielle du Revenu Minimum d'Insertion. Il semble qu'ils aient retrouvé les chemins de l'assistanat.
- Une stagiaire fait des "brocantes".
- . Suzanne a repris son ancien mode de vie en effectuant des travaux de peinture et de tapisserie chez des particuliers. Elle continue à chercher régulièrement du travail ; elle est d'ailleurs la seule avec Béatrice, à relancer de temps en temps le prospecteur placier qui était son correspondant pendant le stage. Elle s'est présentée à différents entretiens mais sans réussite.
- Trois stagiaires n'ont pas répondu à notre relance.
- . Guy s'enfoncé inexorablement dans la pauvreté. Selon certains stagiaires, il serait expulsé de son logement avec sa femme et ses quatre enfants au 1er juillet.
- . De Albert et Evelyne, nous sommes sans nouvelles.

C ILLETTRISME ET EMPLOYABILITE : QUELQUES POINTS DE REPÈRE

En guise de conclusion à cette partie, nous voudrions fournir quelques éléments éclairant le rapport entre illettrisme et employabilité. Il ne faut y voir aucune volonté généralisatrice. Nous ne perdons pas de vue que nos conclusions ne portent que sur treize stagiaires, qui ne reflètent probablement qu'un certain type d'illettrisme, celui de jeunes adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle.

- Tout d'abord, il nous faut dire que le stage n'aurait pu se dérouler de la même manière avec des non lecteurs totaux. Dans les entreprises avec lesquelles nous avons travaillé, tous les postes de travail supposaient au moins la capacité de déchiffrement : de références d'articles, de consignes, de bons de commande, de plans de magasin ou de plans de montage...

Or les formateurs s'entendent pour dire que l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrit, pour un adulte illettré, demande un minimum de

cinq cents heures de formation spécifique. Pour réaliser l'adéquation entre la formation et le poste de travail, il aurait alors fallu initier l'apprentissage de la lecture à travers la maîtrise d'un système de codes et le collationnement des mots-clés nécessaires à la tenue du poste. On aurait pu imaginer un démarrage plus tardif du stage en entreprise, après avoir travaillé avec les stagiaires l'ensemble des écrits incontournables à l'exercice de leur emploi. Le suivi des stagiaires en entreprise aurait alors consisté en l'adaptation de ce système de connaissances minimales à l'évolution des tâches. Travail difficile s'il en est, puisque se seraient greffés les mêmes problèmes de logique que ceux que nous avons rencontrés. En outre, si le stage avait été possible, il n'en aurait pas été de même pour l'emploi. Tous les employeurs nous ont en effet dit qu'ils n'auraient pas recruté un non-lecteur.

On ne peut logiquement, par contre, établir un lien entre le niveau de maîtrise de l'écriture et du calcul des stagiaires et leurs possibilités de réinsertion. Charles et Paul étaient de loin les plus faibles du groupe, ce qui n'a pas empêché leur reclassement. L'explication en est simple, nous l'avons dit, leurs postes de travail ne nécessitaient pas l'utilisation de ces connaissances. Une inconnue persiste néanmoins quant à l'évolution de ces postes de travail. Demanderont-ils à terme, la mise en oeuvre de ces capacités ? Nul ne peut actuellement le dire.

Nous semble avoir été plus décisif dans le choix des employeurs, le problème des capacités méthodologiques de base (logique, mémorisation, concentration...). Là où les déficiences étaient importantes, elles sont effectivement apparues comme étant des barrières incontournables. Encore nous faut-il être prudent car, si, là où le problème était ressenti en entreprise, il l'était également toujours en centre, la réciproque n'est pas systématiquement vérifiée. Ainsi Didier, qui avait de grosses difficultés à se concentrer sur les exercices de logique pratiqués dans le module de développement personnel, était capable, sur son lieu de travail, de retourner un problème dans tous les sens pour le résoudre. Il faut en effet toujours tenir compte du plaisir que l'on a à faire les choses... En outre si tous les stagiaires, en centre ou en entreprise, ont rencontré ce type de difficultés, il reste néanmoins que l'échelle des problèmes est très ouverte. Si notre expérience des publics de bas niveau nous laisse penser qu'il s'agit bien de carences spécifiques aux illettrés¹, encore faudrait-il mener une étude comparative avec d'autres types de publics pour vérifier s'il ne s'agit pas que d'un problème de degré dans la maîtrise des processus d'apprentissage.

¹ L'illettrisme serait alors défini comme handicap de l'apprentissage.

CONCLUSION

Nous avons longuement évoqué, dans ce travail, les comportements et les cursus des stagiaires, tant vis à vis du groupe lui-même, que de la formation ou de l'emploi. Cela nous paraissait essentiel dans le cadre de cette monographie. Si nous n'avons pu ou voulu aller plus loin dans la connaissance de ce public, c'est qu'il nous semblait qu'il y avait des barrières à ne pas franchir : celles de la gêne, du respect de l'identité des personnes, celles de notre implication également.

Nous avons essayé de rendre compte de l'immense travail pédagogique qui fut réalisé dans ce stage. Nous tenons, à ce propos, à remercier les formateurs, et notamment Bernadette CASSARD, pour leur aide. S'il nous fallait caractériser d'un mot la pédagogie mise en oeuvre, nous reprendrions celui de Francis ANDRIEU¹ qui parle de "bricolage". En effet, débarrassé de ses connotations péjoratives, ce mot désigne bien la nécessité d'une construction originale qui emprunte ses éléments à des ensembles épars. Il n'y a pas de pédagogie de l'illettrisme qui puisse servir de pédagogie de référence, car il faut d'abord rétablir des capacités d'apprentissage.

Nous avons beaucoup insisté sur les possibilités de réinsertion professionnelle des publics illettrés, à travers cette expérience. Nous avons pu ainsi relever les difficultés réelles des formations en alternance. En effet il semble qu'il y ait une certaine ambiguïté du discours de la plupart des employeurs qui, s'ils déclarent ne pouvoir recruter des personnes ne sachant ni lire, ni écrire, ne peuvent, par ailleurs confier à des stagiaires en apprentissage des postes de travail leur permettant d'exercer ces capacités. Cette ambiguïté nous paraît d'ailleurs symbolique d'un discours social plus général où lecture et écriture prennent d'autant plus d'importance que chacun a de moins en moins besoin de les utiliser dans sa vie quotidienne et professionnelle.

Il nous faut maintenant conclure et nous voudrions le faire dans un souci d'optimisation de ce type de formation.

Tout d'abord l'analyse de ce stage nous amène à penser qu'il faut absolument développer un partenariat avec des structures-relais de type centres sociaux. En effet, un certain nombre de problèmes qui se posent aux stagiaires relèvent de l'action sociale et les centres de formation les traitent plus souvent par implication militante que par compétence désignée. Or les contacts pris au coup par coup avec des travailleurs sociaux, sans que ces

¹ Francis ANDRIEU : "Alsace : lire l'illettrisme" - Article paru dans la revue *Actualité de la Formation Permanente* n° 98. Janvier-février 1989.

derniers aient pu être associés à la démarche, sont rarement efficaces. Il est nécessaire de les impliquer dès le projet de stage. D'autre part, dans la dynamique de la mission de Développement Social des Quartiers, certains centres sociaux se sont dotés de permanences emploi-formation. Il pourrait alors être intéressant de les associer au travail de recherche d'emploi effectué dans les stages afin d'opérer un véritable maillage de cette recherche, du quartier au centre de formation. Cette association permettrait, en outre, de faciliter le passage douloureux à l'après-stage.

D'autre part, il nous faut constater un échec patent dans l'articulation des dispositifs de formation. Nous supposons, au démarrage de l'action, que la formation pourrait être continuée dans le cadre des groupes "lire-écrire" du CUEEP. Or le passage d'un dispositif "temps plein rémunéré" à un dispositif "temps partiel non rémunéré" n'a pu s'opérer. Il semble que l'écart était trop important. L'insertion dans les groupes "lire-écrire" demande une certaine autonomie et la capacité à savoir être "utilisateur de formation". Or pouvoir être utilisateur de formation nécessite d'avoir des flots minimum de sécurité, professionnels ou familiaux. Le seul stagiaire à avoir fréquenté ces groupes fut Charles, encore interrompit-il sa formation lorsqu'il perdit son emploi.

Enfin il nous semblerait important de pouvoir associer à ce type de stage un travail de recherche-action mené par un spécialiste de la psychologie cognitive. Il est plus qu'urgent d'essayer de comprendre pourquoi le développement cognitif de certains s'est bloqué au point de ne plus permettre une évolution ultérieure. Nous avons noté à plusieurs reprises, dans ce stage, l'existence de carences méthodologiques importantes. Il nous semble qu'une des clefs de la lutte contre l'illettrisme est à trouver dans la compréhension du processus de "non capacité à apprendre".

Nous pensons également qu'il faut parallèlement chercher à expliciter la motivation au réapprentissage de certains illettrés. Nous savons que le moteur de cette motivation, pour les enfants, est le désir. Françoise DOLTO¹ note d'ailleurs, à ce propos, que c'est la relation à la personne qui enseigne, qui est la plus importante dans l'apprentissage de la lecture. Qu'en est-il pour les adultes ? Il semble qu'il y ait un consensus pour penser qu'il s'agit d'une combinatoire entre le désir et le projet...

Il reste néanmoins que nous continuerons de penser que le "mieux vivre" reste la condition du "mieux lire".

1 Françoise DOLTO - *L'échec scolaire* - essais sur l'éducation - Ergo Press 1989.

L'écrit, les cris : terrible mot
de psychanalyste

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera ici les références des ouvrages et articles utilisés à des titres divers pour cette étude.

Actualité de la Formation Permanente n° 96. Sept-Oct 88, Dossier : *Illettrisme et entreprise.*

A.F.P.A., *Illettrisme et évaluation : ouvrons le débat* - doc. ronéoté.

ANDRIEUX Francis, "Alsace : lire l'illettrisme" - article paru dans *Actualité de la Formation Permanente* - n° 98 - Janvier-février 89.

BASTIN Nicole, *Formation et réinsertion professionnelle des demandeurs d'emploi de longue durée* - suivi-évaluation d'un dispositif à l'échelon régional. Etude réalisée pour l'ANPE - Juillet 1986.

CASSARD Bernadette, *Vous avez dit : illettrisme ?* - Doc.. ronéoté - CUEEP - Novembre 1987.

DARTOIS Colette, *Savoir lire, savoir écrire. La question de l'illettrisme.* Doc. ronéoté - contribution de l'ADEP au GPLI.

DOLTO Françoise, *L'échec scolaire* - Essais sur l'éducation. Ergo Press 1989.

DUMAZEDIER Joffre, DE GISORS Hélène, "Français analphabètes ou illettrés" Article paru dans *Revue française de pédagogie* - n° 69 - Octobre-décembre 1984.

DUVAL Etienne, *Populations défavorisées en quête de formation et d'emploi* - Août 1986. Compte rendu d'actions expérimentales et conclusions opératoires pour une éventuelle généralisation - Etude réalisée par la DRTE Rhône Alpes.

ESPERANDIEU Véronique, LION Antoine, BENICHOU Jean Pierre, *Des illettrés en France, Rapport au Premier Ministre, Documentation Française* 1984.

FRAENKEL, FREGOSI, VASSEUR, "A propos de la lecture et de l'écriture chez les illettrés" - Article paru dans *Migrants Formation* - Mars 1987

Grand Angle sur l'Emploi, "Le chômage de longue durée" - n° 2 Février 1987

LAE Jean François, NOISETTE Patrice, *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme* - Documentation Française 1985.

L.A.S.T. (Laboratoire d'Analyse des Systèmes et du Travail), *Revenus, niveau de vie et devenir des chômeurs de longue durée*, Etude appliquée au Bassin Minier de la région Nord-Pas de Calais 1985.

LEBAUBE Alain, *L'emploi en miettes* - Hachette Mutations 1988.

LECLERCQ Véronique, "La formation des illettrés et des analphabètes" - Article paru dans *Educazione degli adulti* - ROME 1985.

POUR, "Illettrisme et exclusion sociale" - n° 120 Janvier-Mars 1989.

RABANES Philippe, "Chômage de longue durée : les politiques gouvernementales de 1979 à 1986" - Article paru dans *Echange et travail*, n° 32" - 1987.

VELIS Jean Pierre, *La France illettrée* - Ed. du Seuil - 1988

TABLE DES MATIERES

	Pages
PREMIERE PARTIE : LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE : LE DEVELOPPEMENT D'UN SYSTEME DE FORMATIONS SPECIFIQUES	7
CHAPITRE I : L'IDENTIFICATION D'UN PUBLIC	9
A Le chômage de longue durée : une situation qui s'aggrave	9
B Comment devient-on chômeur de longue durée ?	10
C Qui sont les demandeurs d'emploi de longue durée ?	12
CHAPITRE II : LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE CHOMAGE DE LONGUE DUREE	15
A Octobre 82 : Premier programme spécifique de lutte contre le chômage de longue durée	16
B Juillet 85 : second programme spécifique de lutte contre le chômage de longue durée	17
C Schema d'un stage modulaire	19
CHAPITRE III : LES ACTIONS MODULAIRES SUR LE BASSIN D'EMPLOI DU VERSANT NORD-EST	23
DEUXIEME PARTIE : NEGOCIATIONS ET MONTAGE DU STAGE	31
CHAPITRE I : LA PRISE EN COMPTE DE L'ILLETTRISME EN FRANCE	33
A Une prise de conscience tardive	33
B La lutte contre l'illettrisme : un axe de la politique d'action sociale	34
CHAPITRE II : LE RAPPORT "DES ILLETTRES EN FRANCE" ET LES GRANDS AXES DE LA POLITIQUE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME	37

CHAPITRE III : NEGOCIATIONS ET MONTAGE DU STAGE	39
A L'équipe technique "versant Nord-Est" de l' A.N.P.E.	40
B La passation de commande au AU C.U.E.E.P.	41
TROISIEME PARTIE : DEFINITIONS ET PUBLICS	47
CHAPITRE I : REPERES POUR DES DEFINITIONS	49
A Analphabétisme et analphabétisme fonctionnel	49
B Mais alors, quid de l'illettrisme ?	50
C La question des critères	51
D L'appréhension du problème par les formateurs du CUEEP de Tourcoing	52
CHAPITRE II : LE CHOIX DU PUBLIC	55
A. La présélection par l'anpe	55
B Les entretiens	56
C Le choix de la plus grande homogénéité	57
CHAPITRE III : PRESENTATION DES STAGIAIRES	63
QUATRIEME PARTIE : COMPORTEMENTS DES STAGIAIRES ET DEROULEMENT PEDAGOGIQUE	73
CHAPITRE I : LES TROIS ETAPES DE L'EVOLUTION DU GROUPE	75
A Rappelons-nous la première journée du stage	75
B Les attentes des stagiaires	76
1 Le groupe fusionnel	77
2 Stabilisation ou naissance des conflits	78
3 Le sevrage	79
CHAPITRE II : CONCEPTION GENERALE DU STAGE	81
A Le réapprentissage : démolition et ancrage	81
1 Démolition	81
2 Ancrage	82

B	La dialectique maternage / travail de deuil	83
1	Le maternage	84
2	Le travail de deuil	84
CHAPITRE III : LE DEROULEMENT PEDAGOGIQUE		85
A	Bilan des modules d'accompagnement	85
1	L'atelier	86
2	Développement personnel et enrichissement culturel	87
B	Bilan des modules de base	88
1	Expression écrite et orale	88
2	Mathématiques	90
CINQUIEME PARTIE : ENTREPRISE ET EMPLOI		93
CHAPITRE I : LA CREATION DU RESEAU D'EMPLOYEURS		95
A	Une démarche en amont du stage lui-même	95
B	Le mode d'approche des entreprises	95
C	Tableau récapitulatif : quelles entreprises pour quels postes de travail ?	98
CHAPITRE II : LE SUIVI DES STAGIAIRES EN ENTREPRISE		101
A	Le démarrage de la période en entreprise	101
B	Formation en centre et formation au poste de travail	103
C	La négociation du maintien dans l'entreprise	104
CHAPITRE III : ILLETTRISME ET EMPLOYABILITE		109
A	Le bilan du module de techniques de recherche d'emploi	109
1	Les apports techniques.	109
2	Les stratégies mises en oeuvre.	110
3	Limites du dispositif de réinsertion dans l'emploi.	111
B	Situation des stagiaires un an après leur sortie de stage	112
C	Illettrisme et employabilité : quelques points de repere	113
CONCLUSION		115
BIBLIOGRAPHIE		119

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

Nos.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987		<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
11. Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="text"/>
12. A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="text"/>
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24