

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

**n° 24    décembre 1993**

**ÇA Y EST, JE SAIS LIRE !**

**... ou la mise en place d'une certitude :  
tout le monde peut apprendre à lire,  
même après des années d'échec.**

**U.S.T.L.  
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, D. CLEMENT, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, M. MEBARKI, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN.

**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 1993 N° 24

## **ÇA Y EST, JE SAIS LIRE !**

**... ou la mise en place d'une certitude : tout le monde  
peut apprendre à lire, même après des années d'échec.**

Mémoire de Maîtrise en Sciences Sociales Appliquées au Travail  
Université de Lille Flandre Artois

**Bernadette Cassard**

**U.S.T.L.**

**C.U.E.E.P.**

Dans l'errance du "non lire"  
l'ancre, un jour est jetée.  
Tous les possibles sont ouverts.

Nous tenons à remercier Nicolas VANECCLOO dont la disponibilité efficace nous a permis de mener à terme notre étude et Véronique LECLERCQ qui nous a enrichis de ses conseils.

Notre merci va aussi à toutes les personnes des groupes "Lire et "Lire Ecrire" qui nous ont beaucoup apporté par la richesse de leur réflexion et leur désir d'apprendre.

Que reçoivent aussi l'expression de notre gratitude les collègues et amis qui ont accompagné ce travail de leur compétence amicale :

Serge EVRARD, responsable du C.U.E.E.P. de Tourcoing de 1970 à 1989 et qui a été pour nous la "mémoire" de ces vingt années.

Bruno RICHARDOT, Pierre BLANCHARD et Elisabeth MILOT dont les conseils judicieux ont ponctué notre travail.

Un merci bien chaleureux aussi aux formateurs des groupes "Lire" et "Lire Ecrire" pour la contribution qu'ils ont apportée à notre travail en réfléchissant à leur pratique pédagogique et en nous disant bien simplement ce qu'est, dans le contexte de l'illettrisme, le métier de formateur.

Que soient remerciées aussi Violette PISKORSKI et Nadia DREF, les deux secrétaires qui ont conjugué leurs efforts pour la dactylographie et la présentation de ce mémoire.

## INTRODUCTION

*« Moi, pour apprendre à lire, j'serais capable d'aller n'importe où, de faire n'importe quoi. Vous allez voir que j'vous raconte pas de blagues quand j'dis ça. »*

F. 30 ans.

**Lire - Ecrire**, une demande que nous rencontrons régulièrement et de plus en plus souvent depuis une dizaine d'années et à laquelle notre structure de formation a essayé d'apporter une réponse en termes de formation.

C'est à la genèse, à la mise en place et à l'évolution de ce dispositif de lutte contre l'illettrisme que nous consacrons notre étude. Notre travail ne se contentera pas d'être descriptif, il apportera le résultat de la réflexion qui a précédé et suivi la mise en place des différentes phases de ce dispositif. Réflexion qui, comme toujours, s'est enrichie des apports théoriques que nous ont apportés nos lectures, les formations que nous avons suivies et les échanges que nous avons eus avec nos pairs.

Travaillant nous-mêmes dans la structure CUEEP, depuis 1976, avec des publics de faible niveau essentiellement, nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant de faire partager notre cheminement à tous ceux qui croient, eux aussi, qu'on peut sortir de la situation d'illettrisme.

**Dans une première partie**, nous situerons le cadre dans lequel s'est mis en place le dispositif de lutte contre l'illettrisme : Le Centre Université Economie d'Education Permanente (CUEEP) et, dans celui-ci, l'Action Collective de Formation (A.C.F). Nous montrerons qu'il était normal que la lutte contre l'illettrisme trouve sa place dans l'A.C.F de la zone de Roubaix-Tourcoing, le lieu où se situe notre étude.

**Une seconde partie** exposera les différentes phases du dispositif de lutte contre l'illettrisme :

- *La sensibilisation*

La majeure partie du public en situation d'illettrisme ignore que cette situation n'est pas irréversible. Il est donc nécessaire que soient organisées et mises en place des actions de sensibilisation aux réponses qu'on peut apporter au problème de l'illettrisme.

### *- L'accueil*

Une large part sera réservée à l'évolution de la notion d'accueil face aux personnes en situation d'illettrisme. Nous verrons pourquoi nous sommes arrivés progressivement à une rencontre spécifique et à une évaluation individualisée. Nous insisterons, en outre, sur ce que pourrait être le profil de l'accueillant-type. Et nous terminerons enfin en décrivant ce que sont l'entretien et l'évaluation qui permettent à la personne en situation d'illettrisme d'entrer dans un groupe si elle le désire.

### *- Les formateurs*

Plus nous avons approfondi la relation pédagogique à établir avec le public en situation d'illettrisme, plus nous nous sommes rendu compte de la multicompétence que requérait le métier de formateur. C'est à cet aspect que s'attachera ce chapitre.

### *- La pédagogie*

Parmi tous les courants pédagogiques, lequel choisir ? Pourquoi choisir, d'ailleurs ? Peut-être pourrait-on imaginer une approche individualisée, riche de tous les apports passés et actuels, mais personnalisée tant par la compétence du formateur que par la réflexion de l'apprenant.

### *- Le suivi*

Fragilisée par dix années d'échec scolaire, la personne en situation d'illettrisme a besoin d'un suivi régulier. De ceci nous nous sommes rendu compte au fur et à mesure des années. Nous dirons pourquoi et comment ce suivi a évolué et ce qu'il nous paraît apporter comme résultat.

**Le troisième volet** de notre recherche tentera de dégager une typologie des publics en situation d'illettrisme, typologie qui s'écartera des sentiers habituels liés soit au niveau de connaissances soit aux caractéristiques sociales et économiques.

Cette typologie appréhendera la réalité des personnes en situation d'illettrisme en termes d'accessibilité plus ou moins grande à la formation ; certaines y entrant de plain pied, d'autres ayant besoin d'une réassurance mais prêtes à y entrer ; d'autres enfin, ayant un désir réel de formation mais ne pouvant y accéder que si un accompagnement social et/ou psychologique leur est fourni.

**Dans notre conclusion**, nous essaierons de dégager deux pistes de réflexion.

### *- Ecole et illettrisme*

Comment l'école pourrait elle remédier aux premiers signes annonciateurs de l'illettrisme futur dès la première année de scolarité ? Nous dirons ce que notre expérience avec des adultes en situation d'illettrisme nous autorise à penser.

### *- Démarginalisation de l'illettrisme*

Comment faire pour qu'évoluent les mentalités et que cesse définitivement l'amalgame illettrisme-déficience mentale, illettrisme-cas social ?

# CHAPITRE 1. - GENESE DU DISPOSITIF DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

## A. LE C.U.E.E.P.

### a) *Un bref historique<sup>1</sup>*

En 1968, un universitaire, le professeur André Lebrun, passionné d'électronique et de formation d'adultes, parvient à mettre en place, auprès de l'université de Lille, un centre de formation pour adultes : le Centre Université d'Education Permanente (C.U.E.E.P.). Ce dernier a pour but d'assurer le "Service Education Permanente" de l'Université, c'est-à-dire de créer une structure d'information et d'animation qui étudie les besoins des utilisateurs et des entreprises et demande à l'Université une réponse aux besoins exprimés. A l'origine, le C.U.E.E.P. s'adresse essentiellement à la population des cadres : ingénieurs et techniciens.

C'est un organisme public conventionné dont le Conseil d'Administration est tripartite : syndicats de salariés, syndicats patronaux et compagnies consulaires, enseignants et représentants des pouvoirs publics et des collectivités.

En 1970, un syndicat de salariés, la C.F.D.T., siégeant au Conseil d'Administration, demande au C.U.E.E.P. d'étendre son action au public ouvrier et suggère de lancer dans la région du Nord des expériences de formation comparables à celles menées en Lorraine par le C.U.C.E.S. de Nancy. Baptisées "formations collectives en milieu ouvrier", ces actions du C.U.C.E.S, mises au point par Bertrand Schwartz et son équipe, constituent un nouveau type d'action, visant à entraîner l'ensemble d'une population ouvrière dans une opération de formation.

Le C.U.E.E.P. reçoit donc mandat du Rectorat d'étudier les conditions de mise en place d'une action de formation destinée aux populations les plus défavorisées quant au niveau scolaire.

C'est ainsi qu'est mise en place une Action Collective de Formation (A.C.F.) sur des secteurs de la Région Nord- Pas de Calais : Noyelles-Sal-laumines et Roubaix-Tourcoing. Etant donné l'objet de notre étude, c'est à l'émergence et au développement de l'Action Collective de Formation de Roubaix-Tourcoing que nous nous intéresserons.

---

1 Dans les parties A et B de ce premier chapitre, nous nous appuyons sur les textes référencés dans la première partie de notre bibliographie. Nous nous sommes quelquefois permis de reprendre tels quels des paragraphes entiers. Nous n'avons pas mis les guillemets d'usage afin de ne pas gêner la lecture.

## *b) Actuellement*

Le C.U.E.E.P. est un **Institut de Formation et de Recherche** de l'Université des Sciences et Techniques de Lille. Y collaborent des universitaires et des permanents, souvent issus du milieu économique et social local. Le Centre s'appuie aussi sur un réseau important de formateurs vacataires (500 personnes environ).

### *Les formations*

Les équipes pédagogiques mènent de front :

- Des activités de recherche et de développement dans le domaine de la pédagogie et de l'ingénierie de la formation.

- Des enseignements universitaires en Sciences de l'Éducation.

- L'animation des actions de formation en faveur d'adultes défavorisés socialement ou économiquement : travailleurs migrants et leurs familles, ouvriers non qualifiés, demandeurs d'emploi, personnes en situation d'illettrisme etc. ; environ 5 000 personnes par an dans les zones de Roubaix-Tourcoing et de Noyelles-Sallaumines.

- Des formations préparatoires à l'entrée à l'Université : (Examen Spécial d'Entrée à l'Université : E.S.E.U.) 1 500 personnes par an.

- Des formations à la demande des milieux professionnels (6 300 personnes par an).

## **B. L'ACTION COLLECTIVE DE FORMATION**

Le dispositif de l'A.C.F., nous le répétons, s'est inspiré, à l'origine, des travaux du Professeur Bertrand Schwartz et des réalisations du C.U.C.E.S. de Nancy.

### *a) Les principes d'une Action Collective de Formation*

- La volonté de considérer les problèmes de formation comme des réalités globales incluant la **formation générale et la formation professionnelle**.

- Le souci de rassembler dans une même instance tous les "**partenaires**" de la formation continue, non seulement ceux présents dans les entreprises, patronat et organisations syndicales, mais aussi les divers organismes de formation et d'emploi du service public, les municipalités, les associations et certains organismes privés ou semi-publics directement concernés (Chambres de Commerce et d'Industrie, par exemple).

- L'attention que les responsables et les formateurs portent généralement à la "**prise en compte de la demande**", c'est-à-dire à la fois à l'analyse objec-

tive des comportements du public envers la formation et surtout à la mise en place de stratégies pédagogiques tenant compte du "vécu" des auditeurs, de leurs acquis et visant à développer des "motivations" nouvelles débouchant sur une dynamique durable de formation.

- Le désir d'**élargir** de façon conséquente la **composition sociale du public** habituellement touché par la formation.

Pour toucher les publics de faible niveau il faut, à tout prix, réduire "les freins d'accès" :

- \* lever les obstacles économiques : offrir la gratuité ;
- \* éviter de longs déplacements : organiser la formation à proximité des lieux de travail et d'habitat ;
- \* diversifier et multiplier les horaires et les types de formation ;
- \* mener des actions de sensibilisation à la formation : réunions d'information dans les quartiers, dans les structures d'accueil, tracts publicitaires etc.

### *b) Le fonctionnement d'une Action Collective de Formation*

- Les cours sont gratuits et financés par l'Etat jusqu'en 1984 et par le Conseil Régional depuis l'application de la loi sur la décentralisation.

- Participent à ces cours :

\* des salariés pendant leur temps de travail, avec maintien de salaire. L'expérience s'inscrit dans le cadre de la législation en vigueur (loi de juillet 71), mais a été appliquée au C.U.E.E.P. antérieurement ;

\* des salariés venant individuellement en formation sans passer par les circuits d'entreprise ;

\* des non-salariés : demandeurs d'emploi, indemnisés ou non, mères de famille etc.

- La formation constitue un **système modulaire**.

- La formation doit être **validée** chaque fois que cela est possible :

- \* Certificat de Formation générale
- \* CAP et BEP par Unités Capitalisables
- \* Brevet des Collèges
- \* Examen Spécial d'Entrée à l'Université (E.S.E.U.)

## C. DANS L'A.C.F., LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

### a) *A.C.F. : quelques-unes des réponses apportées*

Le C.U.E.E.P., un Centre de formation "au service des hommes et des femmes de la région".

Dans notre structure, il n'est pas rare que l'un ou l'autre reprenne cette "profession de foi" pour en défendre l'actualité et le bien fondé tout en souriant de son caractère un peu suranné.

La notion de "service public" est maintes fois affirmée :

- Service public : réponse, au début des années 70, à la situation socio-économique de la zone de Roubaix-Tourcoing, caractérisée par :

\* une chute de l'emploi industriel ;

\* une perte de "matière grise" due au départ des jeunes diplômés ;

\* un niveau d'études de la population adulte inférieur à la moyenne française et régionale.

La réponse s'est concrétisée par la mise en place de la filière modulaire dont nous parlerons plus loin.

- Service public : réponse à l'arrivée massive de chômeurs en indemnités de formation vers les années 77. Afflux qui a fait l'objet, d'ailleurs, de controverses passionnées parmi les décideurs. Ce public avait-il bien sa place en A.C.F. ?

- Service public aussi quand furent mises en place ce qu'on a appelé "les Actions Jeunes" (Dispositif Schwartz) puis, plus tard, le Crédit Formation Individualisé et, actuellement, le dispositif Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi (P.A.Q.U.E.).

Réponse à des appels d'offre bien ciblés, place prise dans les dispositifs existants mais, aussi, toujours, large place laissée au "tout public" de la formation dans les filières modulaires, telles nous semblent avoir été et être encore aujourd'hui les lignes directrices de l'A.C.F.

### b) *Une réponse parmi d'autres : la lutte contre l'illettrisme*

Le travail mené vers 82, dans notre organisme, avec les structures d'accueil : Missions locales, Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (P.A.I.O.) a permis qu'émerge la réalité de l'illettrisme, bien différente de celle que vivaient les migrants primo-arrivants avec lesquels le C.U.E.E.P. travaillait depuis sa création. La réponse à la demande de formation laissait apparaître de plus en plus souvent aussi, dans les groupes modulaires, une tranche de public qui présentait un profil différent de celui des émigrés habituels tout en ayant, comme lui, impossibilité ou grande difficulté à lire et/ou écrire.

Ce public présentait toutes les caractéristiques de celui que nous rencontrons habituellement en A.C.F. mais son niveau était nettement plus faible bien qu'il y ait eu scolarisation de 6 à 16 ans. Secteur "migrants" mis à part, la filière modulaire démarrait, pour l'Expression Ecrite et Orale, au niveau Français 2, niveau qui correspond à peu près à celui demandé au démarrage d'une qualification pour les métiers du secteur industriel ou certains services (CAP de maçon, d'électricien, de plombier, de vendeur, de cuisinier etc.).

Force était donc de constater qu'il fallait "allonger" la filière modulaire et répondre ainsi de façon efficace à la demande exprimée. Furent donc peu à peu mis en place des groupes de niveau plus faible que le Français 2. La filière Français 2, Français 3, Français 4 etc. fut donc précédée de trois niveaux :

### **Niveau 1 : Groupe "LIRE"**

La demande, ici, est apprendre à lire. Il est bien évident qu'elle n'exclut en rien l'apprentissage de la production écrite.

### **Niveau 2 : Groupe Lire Ecrire 1**

Dans ces groupes, les personnes déchiffrent, comprennent ce qu'elles lisent mais ont besoin d'un entraînement important à la lecture. Par contre, elles ignorent le fonctionnement du code écrit. Ce qu'elles produisent est difficilement compréhensible. Le rapport grapho-phonétique est pratiquement inexistant, la segmentation quasi nulle. Il ne s'agit pas, en fait, d'apprentissage car ce terme laisse supposer un terrain vierge. Ici, ce n'est pas le cas. Il faut débroussailler l'écheveau des acquis emmêlés, des connaissances incomplètes, des "certitudes" erronées.

### **Niveau 3 : Groupe Lire Ecrire 2**

Dans ce groupe, les stagiaires savent produire du sens à partir de n'importe quel écrit courant. Leurs écrits sont la plupart du temps phonétiques. Ils sont donc compréhensibles mais ils renferment un grand nombre d'erreurs. La production d'écrit, ici, est facile. On a dépassé la peur paralysante.

Quand un stagiaire a atteint le niveau terminal de ce groupe il peut entrer dans le groupe Français 2 dont nous avons parlé plus haut.

### **La filière modulaire :**

Français 10 : E.S.E.U. (Examen Spécial d'Entrée à l'Université)
Français 9 : Pré E.S.E.U.
Français 4 : Brevet des collèges
Français 3 :
Français 2 :
Groupe Lire Ecrire 2
Groupe Lire Ecrire 1
Groupe Lire

## **Le fonctionnement de ces groupes**

Après avoir démarré bien modestement en 84, avec un seul groupe - il fallait bien voir ce dont nous étions mutuellement capables - nous sommes passés très rapidement à trois groupes : un par niveau. Actuellement, six groupes fonctionnent à raison de deux fois trois heures par semaine : trois groupes le soir et trois groupes dans la journée.

- Ces groupes sont à **faible effectif** : 10 - 12 personnes au maximum. Dans les autres groupes de l'A.C.F. le nombre de participants est un peu plus élevé, 15 à 20 personnes. Ici, nous pensons qu'il est impossible de faire un réel travail d'individualisation dans un groupe de plus de 10 à 12 personnes.

- **Les entrées sont permanentes**. A l'origine, elles ne l'étaient pas. Il y avait, comme en A.C.F. deux démarrages par an. Mais nous nous sommes vite rendu compte que les personnes que nous accueillions chaque semaine risquaient de se décourager si nous ne prenions pas, rapidement et de façon effective, leur demande en considération. Venir en formation, quand on ne sait pas lire et écrire, cela suppose une telle mobilisation d'énergie, un dépassement si important des peurs et de la honte qu'il faut qu'une réponse soit donnée sans tarder. Nous avons donc décidé que les groupes seraient à entrées permanentes.

L'avantage pour le stagiaire est évident : il décide d'apprendre à lire. Il fait le pas. Il vient dans un organisme de formation. Huit jours après, s'il est partant, il fait partie d'un groupe. Cette entrée immédiate est un peu le prolongement d'un accueil individualisé qui a permis au stagiaire d'être reconnu comme quelqu'un dont la demande est essentielle. Il s'est passé quelque chose d'important dans cet accueil. (Nous y reviendrons plus loin). Il y a continuité de cet accueil puisqu'il y a aussitôt entrée dans un groupe donc accueil par les pairs et le formateur.

Sur le plan pédagogique, ce fonctionnement à entrées permanentes est très exigeant pour le formateur. Il lui demande de savoir gérer deux situations, qui semblent s'opposer :

\* La création d'une entité "groupe", très importante pour les stagiaires quel que soit leur niveau mais ici plus qu'ailleurs encore.

\* L'arrivée régulière de nouveaux stagiaires qui doivent être accueillis, intégrés sans que le groupe soit perturbé.

Dans l'ensemble, ce fonctionnement ne pose pas de gros problèmes. Les stagiaires sont très conscients de la difficulté qu'ils ont eue à démarrer une formation et, concrètement, à entrer pour la première fois dans un groupe. Et comme, d'autre part, il sont très solidaires des personnes de même niveau qu'eux, il se sentent vite investis d'une responsabilité dans l'accueil des nouveaux.

Nous nous souvenons de O. et de R., venus nous trouver :

*« La nouvelle, voilà deux fois qu'elle est absente. Elle nous avait dit qu'elle avait peur de repartir le soir. C'est vrai qu'elle habite le long du canal... On pourrait peut-être s'organiser pour la reconduire... ».*

Ou encore :

*« X. qui vient d'arriver, il faut absolument qu'on l'encadre un peu. C'est un vrai gamin. On va le prendre à côté de nous et on va l'aider ».*

Sans parler des longues discussions avant et après les cours ou autour d'une tasse de café pendant la pause où on rassure les nouveaux en leur expliquant les progrès qu'on a réalisés.

- **Les sorties sont permanentes.** On n'attend pas que le semestre soit terminé pour entrer dans un autre groupe. Un stagiaire quitte son groupe pour entrer dans le suivant, soit parce qu'il se sent capable de le faire, soit parce que le formateur l'incite à le faire malgré ses craintes. Certains stagiaires, en effet, ont beaucoup de difficultés à quitter le cocon du groupe pour aller voir ailleurs.

Ces départs ne sont pas fréquents car la progression dans un niveau est lente. Ils ont toutefois beaucoup d'importance car ils sont, pour ceux qui restent, la preuve d'un progrès, la certitude qu'ils arriveront un jour, eux aussi.

En répondant ainsi à la demande des publics en situation d'illettrisme, nous nous retrouvons dans la ligne de ce qu'a été l'Action Collective de Formation : une réponse aux besoins des plus défavorisés.

Cette réponse tente au maximum de réduire les freins d'accès à la formation. Nous menons, en effet, un travail systématique de sensibilisation auprès des structures concernées mais aussi dans les quartiers, les entreprises intermédiaires etc. Nous soignons tout particulièrement l'accueil et l'évaluation qui sont totalement individualisés et qui sont le premier moment d'un suivi personnalisé qui essaie de donner à la personne en situation d'illettrisme toutes les chances pour réussir. Nous aurons largement l'occasion de revenir sur ces points dans le deuxième chapitre de notre étude.



## CHAPITRE 2. - LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

### A. LA SENSIBILISATION

#### a) *Pourquoi sensibiliser au problème de l'illettrisme ?*

Parmi les adultes que nous rencontrions lors des entretiens, certains nous affirmaient avoir toujours pensé que, puisqu'il n'avaient pas su apprendre à lire et à écrire à l'école, c'était sans espoir. Ceci jusqu'au jour où une circonstance fortuite les a amenés chez nous : « *Moi, y a rien qui rentrait... j'me disais qu'c'était foutu, mais y a un copain qui a vu sur le journal qu'ici on apprenait à lire aux adultes* ». D'autres clamaient bien haut les difficultés qu'ils avaient eues à trouver un organisme où on les accepterait - les centres de formation ou la formation proposée par l'entreprise leur paraissant réservés à des personnes ayant un niveau supérieur au leur.

*« J'ai toujours voulu apprendre à lire et à écrire. J'ai cherché partout, j'ai demandé à l'usine. J'ai jamais trouvé. Un jour, je suis allée à la mairie, j'ai demandé où je pourrais apprendre. On m'a dit qu'on allait se renseigner. Quelques jours après, je suis revenue, on m'a donné l'adresse du CUEEP ».*

F. 30 ans - ouvrière dans la textile

Nous savons bien qu'on peut nous objecter, que le fait que des personnes n'aient pas trouvé une réponse à leur situation d'illettrisme peut s'expliquer par une non motivation réelle, plus ou moins masquée, voire inconsciente. Nous savons aussi que, quand on est prêt à mettre en route un processus d'apprentissage et de développement personnel, on trouve toujours, comme par hasard, les bonnes adresses au bon moment.

Nous avons néanmoins émis l'hypothèse que, si vraiment les gens en situation d'illettrisme n'arrivaient pas en formation parce qu'ils ignoraient qu'ils étaient capables d'apprendre à lire et à produire un écrit ou parce qu'ils ne savaient pas à qui s'adresser, il était indispensable de créer un réseau qui pallie ces manques d'information.

b) *Qui sensibiliser ?*

Nous avons réfléchi aux lieux où pourrait être détectée la situation d'illettrisme. Nous en avons repéré quelques uns qui nous sont apparus importants (nous n'avons pas la prétention d'avoir fait le tour de la question).

**L'entreprise** d'abord. Bon nombre de salariés que nous rencontrons lors d'un premier entretien nous disaient venir car ils en avaient senti l'urgence au niveau de leur emploi :

*« Mon contremaître me demande souvent de le seconder et il m'a dit que, quand il s'absenterait, je pourrais le remplacer. Moi, j'ai la trouille, je sais pas lire. A mon contremaître, je lui ai jamais dit. Alors du coup, je viens au cours, faut que j'apprenne à lire ».*

H - 32 ans.

*« J'ai fait un contrat à durée déterminée dans l'entreprise D. J'étais aide-magasinier. Ca marchait pas mal. Ils étaient contents de moi. Et c'était un boulot qui me plaisait. Mais j'avais un gros problème quand il fallait rentrer des articles dans l'ordinateur. Bien sûr, j'sais pas lire. Alors, je viens apprendre. Après , je retrouverai peut-être une place comme ça »*

H - 30 ans.

Il nous apparaissait, bien sûr, que nous touchions là un public un peu privilégié, mûr pour la formation, motivé, croyant en ses possibilités d'apprentissage et ayant fait un lien entre la formation et l'emploi. Restait le non public de la formation, celui qui, dans son entreprise, sait bien que l'évolution technologique lui laisse une portion d'avenir de plus en plus congrue mais qui ne voit pas du tout ce qu'il peut faire, face à sa situation. Ce public-là, nous le retrouvons lors d'un licenciement.

*« Dans mon boulot, jusqu'à maintenant, j'm'en sortais bien malgré qu' j'savais pas lire. Mais maintenant que j'ai été licencié, c'est plus l'même ».*

H - 39 ans.

Nous avons ensuite pensé aux circonscriptions d'**Assistants Sociaux**, aux **Centres Communaux d'Action Sociale**, (C.C.A.S.) aux **Commissions Locales d'Insertion** (C.L.I). Une partie de notre public, en effet, demande souvent de l'aide à ces derniers, peu sûr qu'il est de la compréhension de ce qu'il a lu ou dans l'impossibilité totale de produire un écrit de type administratif. Les assistants sociaux et certains personnels des C.C.A.S. sont en outre "les référents", les interlocuteurs obligés des prestataires du R.M.I.(Revenu Minimum d'Insertion).

*« Moi, j'touche le R.M.I. Mon assistante sociale, elle m'a demandé si j'voulais apprendre à lire. Moi, bien sûr, j'ai été d'accord ».*

J.L. - 28 ans.

L'A.N.P.E. nous a plusieurs fois contactés, alors que nous pensions la rencontrer à ce sujet, en nous demandant comment il était possible de détecter une situation d'illettrisme au cours d'un entretien et, le cas échéant, ce qu'il était possible de faire.

Les structures faisant partie des dispositifs dits D.S.U. (Développement Social Urbain) nous sont aussi apparues comme des lieux privilégiés pour la sensibilisation au problème de l'illettrisme et à la réponse qu'on peut lui apporter. (**Maisons de quartier, Centres Sociaux, Locaux Collectifs Résidentiels**). Pour la même raison, nous avons pensé aux P.A.I.O. (**Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation**), aux **Missions Locales**, aux **Mairies**.

En résumé, notre travail de sensibilisation devait porter sur l'entreprise, le secteur social, l'A.N.P.E. et les structures d'accueil.

Mais, sensibiliser de façon efficace supposait être capable d'accueillir et de suivre le public qui se présenterait. Comme nous voulions, avant tout, faire un travail de qualité, il n'était pas question d'accueillir sans être sûr qu'au préalable tout serait mis en place (formateurs, suivi, accompagnement). D'où une sensibilisation à la mesure des groupes que nous pourrions ouvrir. Il n'était pas question de faire renaître l'espoir de lire et de remettre à un terme très lointain cet apprentissage, faute de place dans un groupe. Pas question, non plus, d'ouvrir un groupe sans s'être assuré, au préalable, de la compétence et du dynamisme du formateur.

Nous avons choisi de travailler d'abord avec les A.N.P.E., le secteur social et les structures d'accueil car nous avons pensé qu'en faisant ce choix nous couvririons assez rapidement un nombre important des secteurs qui nous intéressaient. Nous envisageons de continuer ensuite ce travail de sensibilisation auprès des entreprises.

### *c) Comment sensibiliser ?*

Nous avons toujours, lors des entretiens, entendu parler de tel référent R.M.I., de telle assistante sociale grâce à qui on avait su qu'on pouvait sortir de la situation d'illettrisme. D'autres personnes ont été aussi évoquées : un animateur du Centre Social du quartier de X., la responsable emploi d'une maison de quartier. A partir de ces personnes dont on nous donnait les coordonnées et sachant qu'il existait sur place quelqu'un déjà sensibilisé au problème de la lutte contre l'illettrisme, il nous a été facile d'entrer dans la structure et, lors d'une réunion mensuelle, par exemple, de venir parler de notre sujet. Ainsi ont été rencontrés les circonscriptions d'Assistants Sociaux, les Centres communaux d'Action Sociale, les Commissions Locales d'Insertion, les Missions Locales et P.A.I.O. et un certain nombre de lieux de rencontre

dans les quartiers. Les A.N.P.E., nous l'avons vu plus haut, étaient très en demande face à ce problème. Il nous a donc été facile de travailler avec elles.

Restaient tous les lieux où, ponctuellement on parle ou on devrait parler d'illettrisme : soirées-débats, forums, tables rondes, presse, radio. Nous avons essayé de ne laisser passer aucune possibilité d'être présents et de répéter que "de l'illettrisme, on peut sortir".

Un autre point, et il n'est pas des moindres : la sensibilisation à la réponse qu'on peut apporter au problème de l'illettrisme passe de plus en plus par les personnes qui suivent des cours dans notre structure. Nous avons remarqué ce fait particulièrement cette année, et cela ne nous a pas étonnés. Nul n'est mieux placé, en effet, pour parler de l'illettrisme, que celui qui en est sorti après avoir franchi tous les obstacles : honte, peurs, difficultés d'apprentissage, découragement. Certains sont même des prosélytes qui forcent notre admiration.

Tel M., 28 ans, qui nous disait :

*« Dans mon quartier (la Z.U.P. de X.) y en a plein qui sont comme moi. J'essaie de leur dire qui faut qu'ils viennent ».*

Ou encore T. qui dans son quartier H.L.M. a prévu d'organiser une réunion pour parler de l'illettrisme.

Sensibilisation auprès des structures sociales, sensibilisation par les acteurs eux-mêmes, toutes deux nous paraissent efficaces. Il resterait, toutefois, à mettre en oeuvre aussi toutes les possibilités de sensibilisation offertes par les médias. Deux réalisations ont déjà été effectuées avec Radio Fréquence-Nord mais elles ont été trop sporadiques pour qu'on puisse en apprécier les effets. Des pistes ont été évoquées : un tract très simple et très évocateur, des affiches, qui couvriraient tous "les lieux obligés" où le public attend : Centres de P.M.I. (Protection Maternelle Infantile), bureaux de la Sécurité Sociale, des Allocations Familiales, Centres Communaux d'Action Sociale, Centres Sociaux etc. ; des flashes d'informations sur les radios locales, aux heures les plus favorables ; un film réalisé par les personnes concernées elles-mêmes, qui recueillerait interviews, témoignages et qui montrerait comment se passent les séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tous projets qui se mettent peu à peu en place mais dont la réalisation demande beaucoup de temps.

En conclusion, nous pouvons dire que les faits nous ont prouvé que la sensibilisation aux réponses à apporter au problème de l'illettrisme est indispensable et qu'elle s'est avérée payante. Tout un réseau de travailleurs sociaux, de personnels A.N.P.E., Mission Locale est maintenant acquis à l'idée que la situation d'illettrisme n'est pas irréversible. Des contacts réguliers existent entre ces structures et le CUEEP. De nombreuses personnes nous arrivent, informées par un assistant social, un animateur de quartier, un conseiller de l'A.N.P.E. etc.

## B. L'ACCUEIL

Le travail de sensibilisation dont nous venons de parler s'est naturellement traduit en demandes de formation et nous a amenés à réfléchir sur le type d'accueil et d'évaluation nécessaires face au public en situation d'illettrisme.

Pour comprendre ce qu'a été la spécificité de l'accueil et l'évaluation des publics en situation d'illettrisme, il est utile de connaître ce que sont l'accueil et l'évaluation classiques dans notre structure. Il sera facile alors de voir qu'une autre manière, plus spécifique, de faire et d'être ne pouvait que s'imposer peu à peu.

### a) *Un accueil spécifique ?*

Quand un auditeur de niveau V ou plus<sup>1</sup> se présente au CUEEP, il est reçu par un conseiller en formation qui écoute sa demande, essaie de l'analyser avec lui et réfléchit à ce que la structure peut lui proposer en termes de formation. Si la demande de formation correspond à ce que le CUEEP offre comme possibilités, la personne est invitée à se présenter à une évaluation collective (12 à 20 personnes, en général). Cette évaluation est avant tout une évaluation de niveau. Son but est de regrouper des personnes ayant sensiblement les mêmes difficultés pour créer des modules le plus homogènes possible dans les disciplines demandées (français, math, anglais etc.). Après cette évaluation, chaque personne revoit un conseiller en formation qui, au vu des résultats de l'évaluation et du niveau atteint, propose des modules de formation adéquats.

Ce type d'accueil et d'évaluation a ses limites et il a évolué au cours des années mais il donne satisfaction. Pourquoi ne pouvait-il pas convenir aux personnes en situation d'illettrisme ?

Une des premières raisons est la fragilité de ce public face à la démarche d'apprentissage. Décider de venir en formation est parfois le fruit de plusieurs années d'hésitation.

*« Il y avait longtemps que j'avais envie de venir. Mais j'avais trop peur, à mon âge, d'avoir l'air bête ».*

F. 32 ans.

Une fois la décision prise reste à faire la démarche de venir dans l'organisme de formation. Nous nous rendions bien compte que ce premier pas était lourd d'anxiété. Les témoignages que nous avons recueillis à ce sujet nous ont confortés dans notre opinion :

---

1 Voir annexe

*« Vous savez, le portail, en bas, j'arrivais pas à le passer pour entrer dans la cour. J'me disais : j'vais jamais oser aller dire que j'sais pas écrire ».*

H. 38 ans.

Et c'est J., 40 ans, qui, après un entretien qui l'avait, semble-t-il, bien rassuré, nous a déclarés :

*« Tout à l'heure, quand j'suis entré et que j' vous parlais, mes mains elles étaient toutes mouillées tellement ça m'faisait drôle de dire que j'savais pas lire ».*

R., 30 ans, lui, est venu avec sa femme et son fils de 8 ans. Il est visiblement très angoissé et c'est son fils qui le rassure : *« t'en fais pas, papa, tu verras, ça va bien aller ».*

Il est bien évident que ce sentiment d'inquiétude, voire d'angoisse, face à la formation n'est pas le propre des publics en situation d'illettrisme. Nous affirmons, toutefois, qu'à quelques exceptions près, toutes les personnes que nous rencontrons ici éprouvent ce sentiment alors que, dans les publics de niveau plus élevé, le même sentiment ne se rencontre que de temps en temps.

Beaucoup de questions, aussi.

Questions face à la situation de non-lecture.

*« J'me demande pourquoi j'suis comme ça. J'avais peut-être pas une bonne tête... ».*

H. 28 ans.

Questions par rapport à la formation. On se demande si la situation de scolarisation ne va pas plus ou moins se reproduire, s'il y aura des bons et des mauvais élèves.

*« Ça s'passe comment, les cours ? Moi, s'il y a des dictées, c'est foutu ».*

H. 40 ans.

*« Y sont comment, les autres ? Comme moi ? Pas plus forts ? C'est comment, dans la classe ? Y a personne qui s'moque ? »*

F 35 ans.

Certains s'étaient imaginé retrouver, dans le centre de formation, l'image qu'ils avaient de l'école. Tel, J.C. qui, au bout d'une demi-heure d'entretien, nous dit :

*« - C'est drôle, ici.*

*- Ah oui, vous trouvez.*

*- Ben oui, ça ressemble pas du tout à une école .*

*Et de continuer :*

- Vous savez, tout à l'heure, si j'suis arrivé en retard c'est parce que j'cherchais une école, avec une cours de récréation, quoi, comme à l'école. J'avais bien l'adresse mais j'me disais : "Ça peut pas être là" ».

A. 29 ans.

Questions aussi par rapport à l'avenir.

« Si j'y arrive, j'en aurai pour combien de temps ? »

Mais surtout, besoin de parler, et, corollaire bien naturel, d'être écouté.

« Vous savez, de ces problèmes (non lecture), j'en avais jamais parlé à personne. Souvent, j'ai les boules, quand j'y pense, mais j'dis rien ».

H. 35 ans.

« Jamais, j'avais parlé de ça avec quelqu'un. Même pas avec ma femme ».

H. 40 ans.

Et, pourquoi pas, besoin d'avoir un ancrage face à la dérive qu'a été la non lecture. Besoin d'ancrage qui n'est pas exprimé de façon directe, bien sûr, mais qu'on retrouve dans des réflexions du type :

« C'est vous qui faites les cours ? »

« Moi, si j'apprends à lire, je me rappellerai toujours de vous ».

Ancrage qui rassure. Enfin, on va trouver une solution. On n'y croyait plus, pourtant :

« J'aurais jamais cru que c'était possible. C'est sûr que si j'y arrive, à lire, j'vais plus être le même ».

H. 38 ans.

Beaucoup d'inquiétude, de nombreuses questions, un besoin de comprendre, d'essayer de se projeter dans l'avenir, telles nous ont semblé être quelques unes des préoccupations qui hantaient les personnes en situation d'illettrisme que nous rencontrions lors d'un premier accueil. Il ne nous semblait pas possible qu'elles soient reçues comme n'importe quel auditeur éventuel de notre organisme.

## b) Un entretien et une évaluation individuels

Nous avons vu plus haut qu'accueil et évaluation, pour le public habituel du CUEEP, étaient deux moments distincts et que l'évaluation était collective. Ici, il nous semblait essentiel que le premier accueil et l'évaluation ne soient pas dissociés et que ce premier contact soit individuel.

Ne pas dissocier accueil et évaluation nous paraissait important car il s'agissait avant tout de dédramatiser l'aspect évaluation, de le personnaliser aussi en fonction de ce qu'avait été l'entretien.

Pourquoi un "entretien-évaluation" individuel ? Les raisons en sont nombreuses. Deux nous paraissent essentielles :

- Le sentiment de gêne, de honte, est suffisamment bloquant pour qu'il n'ait pas à être surmonté devant plusieurs personnes.

- Notre expérience nous a maintes fois montré, qu'en entretien, une relation duale crée une situation plus naturelle, plus profonde entre les personnes. Il s'agit là, de notre part, plus d'une intuition qui a généré notre pratique que d'une réalité que nous pourrions décrire.

Nous avons essayé de découvrir pourquoi accueil et évaluation se devaient d'être spécifiques aux personnes en situation d'illettrisme. Dans ce que nous venons de voir s'esquisse en filigrane, d'une part ce qu'il est souhaitable que soit l'attitude de la personne qui reçoit et, d'autre part, ce que sont actuellement accueil et évaluation.

### c) *Quel accueillant ?*

Avant de préciser ce que nous semble être l'attitude idéale de l'accueillant, il est très important de souligner la précision suivante : loin de nous l'idée de faire un portrait exhaustif de l'accueillant-type. Nous savons qu'il y a d'autres manières de procéder et qu'elles sont valables. Nous essayons simplement ici de dire ce que nous faisons, ce que nous savons faire et pourquoi nous le faisons. Notre réflexion aujourd'hui est un instantané de ce que nous entrevoyons à un moment donné. Nous savons bien - et l'expérience nous l'a maintes fois montré - que demain nous aurons évolué et que le résultat de notre réflexion ne sera plus le même.

Cette mise au point étant faite, nous allons essayer d'approcher d'un peu plus près cet accueillant qui, ne l'oublions pas, est le premier contact que les personnes en situation d'illettrisme ont avec la formation. Qu'est-il souhaitable qu'il soit ?

\* Avant tout, **respectueux de son interlocuteur**. Un accueillant, c'est quelqu'un qui a une relation égalitaire avec celui qui est en face de lui : relation égalitaire qui génère le respect. Nous n'avons pas à nous pencher sur le cas d'une personne en situation d'illettrisme. Elle vit une difficulté majeure, c'est sûr, mais elle n'est pas amoindrie pour cela. Si nous n'étions pas convaincus de cette égalité, il nous serait facile de le devenir en écoutant les nombreux récits qui mettent en évidence les stratégies ingénieuses déployées pour vivre comme tout le monde alors qu'on est en situation d'illettrisme. Mais, de ces stratégies, nous parlerons plus loin. Nous n'insisterons donc pas ici sur ce point.

\* **Capable de dédramatiser la situation** pour rendre la personne en situation d'illettrisme plus disponible face à l'apprentissage.

Il nous est apparu indispensable de regarder les choses un peu froidement pour leur enlever le côté "passionné" un peu trop accentué que nous rencontrions parfois : « *Ce n'est pas croyable, à notre époque, qu'il y ait des gens qui sont allés à l'école et qui ne savent pas lire* ».

Ou bien encore : « *Qu'est-ce qu'on peut bien faire quand on ne sait pas lire ?* ».

Nous, nous disons : « *Oui aujourd'hui, vous ne savez pas lire. C'est un fait, ce n'est pas une catastrophe. Des gens qui ne savent pas lire, il y en a toujours eu. Vous n'êtes pas un cas isolé. Mais maintenant, vous avez envie d'apprendre à lire et vous avez la possibilité de le faire. La situation d'illettrisme, pour vous, ce sera bientôt du passé* ».

\* **Convaincu des capacités de l'autre.** Convaincu d'abord parce qu'il pense qu'à tout âge on peut "apprendre à apprendre", que les fonctions cognitives d'une personne sont modifiables et, qu'un échec au cours d'un apprentissage est le résultat d'un ensemble complexe de causes que nous ne traiterons pas dans notre étude mais qu'un échec dans un apprentissage n'est jamais irréversible.

Convaincu aussi, tout simplement parce que sa pratique lui a montré qu'on peut apprendre à lire à tout âge quels qu'aient été les stigmates qu'à laissés l'"Histoire de Vie" qu'on porte en soi. Les faits sont suffisamment nombreux, imparables et clairs pour qu'ils aient un poids certain.

\* **Compétent,** l'accueillant doit l'être en ce qui concerne le problème de l'illettrisme. Pour écouter quelqu'un et répondre à sa demande, il est important de savoir de quoi il parle. Il s'agit d'écouter en professionnel, pas en philanthrope. Cela nous paraît plus sain, plus simple aussi. Nous avons un métier. Les gens en situation d'illettrisme viennent nous voir parce qu'ils ont besoin de professionnels de notre type. C'est tout. Et c'est beaucoup car cela évite tout risque d'assistanat, d'apitoiement aussi. On voit bien d'ailleurs qu'on rejoint ici le respect et la dédramatisation dont nous avons parlé plus haut.

Ayant esquissé quelques traits du portrait de l'accueillant-type, nous allons maintenant essayer de voir comment se passe ce moment de l'accueil et de l'évaluation.

#### *d) L'accueil - évaluation*

Ce premier contact se doit d'être le plus simple et le plus naturel possible. C'est la rencontre de deux adultes dont l'un demande "un service" à l'autre. Nous insistons beaucoup sur cet aspect : la formation est une prestation de service, le formateur un professionnel qui a acquis une compétence et qui exerce un métier pour lequel il est rémunéré. Nous insistons longuement sur

cet aspect et nous le distillons de façon formelle ou informelle tout au long de l'entretien. Ceci pour deux raisons qui peuvent paraître évidentes mais que nous tenons à préciser toutefois :

- la première est que nous voulons à tout prix que soit "normalisée" la situation d'apprentissage quels que soient le niveau de l'apprenant et l'objet de l'apprentissage. Si quelqu'un, parmi nous, décide d'apprendre le russe ou de suivre une formation de technicien, il cherche l'organisme adéquat et, l'ayant trouvé, exprime sa demande. Une réponse lui est apportée. C'est tout. Nous voudrions qu'il en soit de même pour le public en situation d'illettrisme.

- la deuxième raison - et elle découle naturellement de la première - c'est que cette approche libère la personne concernée de tout ce poids de gêne et de honte dont nous avons parlé plus haut. Nous sommes, de plain pied, dans la relation égalitaire déjà évoquée. Il l'a bien sentie, cette relation, ce plombier qui, lors d'un entretien, a sorti de sa poche un papier un peu froissé qu'il a déplié devant nous en disant avec un petit sourire :

*« Regardez ce que je fais à ma boutique, vous, vous y arriveriez pas ».*

C'était le plan d'une installation de chauffage central. A chacun son métier, n'est-ce-pas ?

Rencontre de deux adultes, dont l'un demande à l'autre le service qu'il offre mais rencontre aussi de deux histoires, de deux sensibilités. L'entretien se laissera donc guider par les intuitions, les impondérables qu'il nous est bien difficile de cerner ici de façon un peu rationnelle - parlerait-on, sinon, d'intuition - mais qui feront qu'émergera peu à peu la vérité d'une rencontre, sa profondeur aussi. Et cette vérité va générer une parole inhabituelle qui étonne parfois son auteur :

*« C'est drôle que je dise tout ça »,*

ou encore

*« Jamais, j 'ai dit tant de choses ! ».*

Parole qui soulage, parole qui explique mais surtout parole qui ouvre d'autres possibles : lire, écrire, une autre parole, jusque là interdite.

Reste alors le côté technique de l'évaluation, indispensable puisqu'il s'agit de donner à la personne en situation d'illettrisme la possibilité de se trouver dans un groupe où elle rencontrera des gens ayant le même niveau qu'elle. L'évaluation de niveau ne pose jamais de problème majeur puisqu'elle vient comme un accessoire au terme d'une rencontre où la personne s'est sentie reconnue, rassurée. S'il s'agit de quelqu'un en situation d'illettrisme total et qui nous dit ne pas savoir lire du tout, nous nous assurons de cette réalité au cours de l'entretien et les détails qu'il nous donne quant à ses difficultés de tous les jours : lire le nom d'une rue, l'étiquette d'un produit par exemple, nous renseignent suffisamment.

Beaucoup de personnes, par contre, disent savoir un peu lire ou savoir lire les mots "faciles" mais ne pas pouvoir se débrouiller pour lire les écrits de tous les jours. Notre manière d'évaluer, de connaître le niveau de la personne va être alors une recherche pour essayer de démarrer là où elle en est et s'arrêter juste avant qu'elle se sente en grande difficulté.

Il s'agit, en fait, de ce que Vigotsky appelle "la zone proximale de développement", ce lieu de possibilités d'apprentissage plus que de connaissances acquises, ce lieu où l'apprenant n'est pas encore allé mais auquel, avec l'aide de l'autre, le médiateur, il est capable d'accéder. C'est de ce potentiel d'apprentissage que va partir le travail que nous menons dans notre structure.

Il est indispensable que la personne en situation d'évaluation se rende compte, à l'issue de l'évaluation, qu'on a tenu compte de ses acquis - on n'a pas démarré trop bas - et qu'on lui a montré ce qu'elle était capable de faire ; et ceci sans jamais la remettre en situation d'échec. Ici se conjuguent la compétence pédagogique, l'attention à l'autre et l'intuition dont nous venons de parler.

Restent les personnes, et elles sont les plus nombreuses, qui savent lire et ce qu'elles nous disent de leur vie nous montre bien qu'elles produisent du sens à partir de l'écrit que la vie les amène à lire, mais qui n'arrivent pas à produire un écrit compréhensible par autrui.

Il va de soi que ces personnes n'ont jamais écrit ou si peu, n'écrivent jamais actuellement et, corollaire fréquent, n'ont aucune envie d'écrire et/ou ont très peur d'écrire. Pourquoi, alors, les faire écrire ? Tout simplement parce que, par souci d'efficacité pédagogique, nous avons créé des groupes de niveau et qu'on ne peut pas faire l'économie d'une évaluation. Ceci, d'ailleurs, nous l'expliquons aux personnes concernées et elles l'admettent volontiers. Il n'en reste pas moins que, pour qu'il y ait évaluation d'un écrit, il faut qu'il y ait production d'un écrit. Comment faire pour y arriver sans qu'il y ait reproduction d'échecs, rejaillissement du sentiment d'incompétence etc.

Notre démarche a d'abord été une réflexion sur l'acte d'écrire. Réflexion bien partielle, bien pragmatique mais qui s'est avérée efficace et, qui plus est, revalorisante pour les personnes en situation d'illettrisme. Nous avons essayé de chercher d'abord ce qui provoque l'acte d'écrire chez les personnes ayant fait des études supérieures. En d'autres termes : pourquoi, aujourd'hui, écrit-on et quels types d'écrits ? Il nous a semblé qu'on pouvait résumer en deux points : on écrit par plaisir ou on écrit par nécessité, l'un n'excluant pas l'autre évidemment mais on écrit toujours pour quelqu'un qui va nous lire. Un écrit a toujours un auteur et un destinataire. Ici, nous rencontrons quelqu'un, la personne en situation d'illettrisme, qui n'a jamais été auteur et qui, de ce fait, n'a jamais eu de destinataire. Tout ceci peut paraître évident mais nous a fortement interrogés face à la réponse d'une de nos stagiaires avec qui nous cher-

chions le pourquoi de la non relation grapho-phonétique qui émanait de tous ses écrits alors qu'elle lisait parfaitement et comprenait ce qu'elle lisait :

*« Ca vous étonne, mais c'est pas drôle, vous savez. Jamais les prof. ne regardaient ce qu'on écrivait. Alors, on écrivait n'importe quoi ».*

Et le reste du groupe d'approuver, exemples à l'appui :

*« De toutes façons, moi y venait jamais vers moi, le prof. » etc.*

Il est vrai, en effet, qu'aucun écrit n'existerait s'il n'avait pas de destinataire. Même le journal intime, distillé dans l'émoi de l'adolescence et jalousement gardé secret, est écrit pour quelqu'un. Reflet narcissique d'un être qui grandit, il est, lui aussi, écrit pour quelqu'un, même si ce quelqu'un est en même temps auteur et destinataire. Que fait l'écrivain inconnu au terme de son travail. Il cherche un éditeur et, s'il n'obtient pas reconnaissance, publie à compte d'auteur ou reste dans sa frustration. Et en prenant des exemples plus courants : courriers à des parents, des amis, lettres administratives, on arrive toujours à la même conclusion.

On écrit donc toujours pour quelqu'un, nous venons de le voir et on écrit soit par plaisir soit par obligation. Nous reprenons ces deux points parce qu'ils ont été à l'origine de notre pratique d'évaluation. Ecrire par obligation n'a pas retenu notre attention, on pourrait s'en douter. Nous avons préféré retenir une production d'écrit qui apporte du plaisir. Comme l'évaluation arrive après une rencontre qui a aidé la personne à parler d'elle, à se découvrir, à s'apprécier et qui a créé une relation "vraie" entre elle et nous, nous lui demandons de nous écrire en nous racontant quelque chose qui, dans sa vie, lui a apporté ou lui apporte encore du bonheur, de la fierté. Cette pratique est possible dans la plupart des cas. Il est bien évident, toutefois, que nous ne l'appliquons pas de façon systématique et tenons compte de ce qu'a été le passé de la personne rencontrée.

Quand nous avons commencé à travailler de la sorte, nous n'étions pas sûrs que nous arriverions à un résultat satisfaisant. Aujourd'hui, après plusieurs années de pratique, nous constatons que tout le monde est capable d'écrire, ne serait-ce que quelques lignes difficilement compréhensibles et qu'oser écrire quand on ne l'a jamais fait c'est déjà reconquérir un peu de liberté.

Nous avons rencontré des écrits d'une longueur étonnante chez des gens qui n'écrivaient jamais, des écrits riches d'idées, d'émotion, de vérité surtout. Des réflexions nous ont interpellés, émus souvent :

*« Jamais, je n'avais écrit pour quelqu'un »,*

*« Je me demande pourquoi j'ai écrit tout cela »,*

*« Ce que j'ai écrit là, jamais je ne l'avais dit à quelqu'un »,*

*« Ça m'a fait du bien »,*

*« J'aurais jamais cru que j'étais capable d'arriver à écrire comme ça »,*

*« Vous arrivez à lire ? Ça m'étonne ».*

Face à ces écrits et à tout ce qu'il disaient de leur auteur, que faire ? Ici encore, nous nous situons dans les deux axes évoqués plus haut : compétence pédagogique et sensibilité à la personne qui s'est exprimée. Compétence pédagogique qui se traduit en termes de niveau, en positionnement dans un processus d'apprentissage et dans un projet évoqué lors de l'entretien. Sensibilité, rencontre de l'autre, tout cela n'a pas besoin de discours pour s'exprimer. S'être dit et savoir qu'on a été entendu cela a déjà une valeur en soi et c'est le début d'une relation qui va se poursuivre tout au long de la formation et qui sera, pour qui en aura envie, la possibilité d'un "ancrage" bien sécurisant.

### C. LES FORMATEURS

Plus nous avançons, au cours de ces années où nous essayons de répondre en termes de formation au problème de l'illettrisme, plus nos exigences s'accroissent. D'un accueil banalisé, nous sommes passés à un accueil très individualisé. Au suivi classique s'est substitué un accompagnement personnalisé. Les pédagogues, eux, ont dû bousculer leurs pratiques. Quels formateurs pour ce type de public ?

Travailler avec les personnes en situation d'illettrisme c'est, pour un formateur, l'école de toutes les remises en question mais c'est aussi celle de tous les défis.

**Remise en question**, les formateurs l'ont senti dès qu'ils se sont trouvés face à un groupe de personnes en situation d'illettrisme. Habités à travailler avec des publics migrants dont les caractéristiques face à l'apprentissage sont, comme nous le verrons plus loin, très différentes de celles des personnes en situation d'illettrisme, il ne leur était plus possible de vivre la même pédagogie. Il fallait en réinventer une autre. Ici, aucun formateur ne peut vivre sur de l'acquis. Pas question non plus de reproduire le mode d'apprentissage scolaire trop lié à l'idée d'échec.

**Défi.** Et quel défi ! Arriver à trouver, à inventer avec quelqu'un la pédagogie qui débrouillera, parmi les acquis plus ou moins emmêlés, les savoirs à réactiver pour le réapprentissage. Être suffisamment à l'écoute et disponible pour que peu à peu se dénouent les blocages, se disent les peurs, s'évanouissent les hontes. Être convaincu que l'adulte que nous avons en face de nous a un mode d'apprentissage que lui est propre et que c'est de cette réflexion que naîtra un apprentissage personnalisé.

Le formateur, nous venons de le voir, est un homme ou une femme qui se remet en question, qui aime le défi. Quelqu'un aussi que la recherche pédagogique passionne et qui, au gré des méthodes pédagogiques qui révolutionnent pour un temps la formation, sait s'approprier en chacune "la substantifique moelle" qu'il emmagasinerait pour la faire sienne et la redonner quand il pensera qu'elle rejoint le mode d'apprentissage de la personne en situation d'illettrisme.

Il nous semble important aussi de dire que, quelque démodé qu'apparaisse le qualificatif, le formateur est un militant. Comment imaginer autrement qu'il choisisse - car il s'agit toujours d'un choix - de travailler avec des publics en grand échec alors qu'il pourrait le faire avec des gens d'un niveau plus élevé, qui demanderaient un travail pédagogique plus classique et arriveraient plus vite à un résultat significatif. Chargés du recrutement des formateurs pour tout ce qui a trait à l'illettrisme, nous constatons que ce militantisme existe car nous trouvons facilement les formateurs dont nous avons besoin.

Le formateur, c'est aussi quelqu'un qui, parce qu'il aime le travail qu'il a choisi, sait créer cette convivialité dont J. disait dernièrement :

*« Au cours, on y vient pour apprendre à lire, c'est sûr, mais on y vient aussi pour la compagnie ».*

*« C'est drôle, nous disait V. l'an dernier, la formatrice, c'est comme une amie ».*

C'est un homme ou une femme capable de créer une relation :

*« Il faut, nous disait récemment une formatrice, que les stagiaires aient envie d'entrer en relation avec nous, formateurs ».*

Une relation qui n'a rien à voir avec une relation d'aide, d'assistance mais une relation - échange, une relation-plaisir, une relation d'égal à égal.

*« Vous, on peut dire que vous avez du plaisir à travailler avec nous ».*

Cette remarque d'un stagiaire à sa formatrice illustre bien notre propos.

Relation d'égal à égal qui n'exclut pas la compétence, tant s'en faut. Nous ne répéterons jamais assez que les faibles niveaux requièrent une multi-compétence pédagogique. Et comme ici il s'agit, de plus, de personnes de faible niveau marquées par leur échec scolaire - ce qui n'est pas forcément le cas de toutes les personnes de faible niveau - cette compétence doit être des plus pointues.

Le chapitre qui a trait à la pédagogie mettra en relief toutes les compétences pédagogiques et psychologiques que doit mettre en oeuvre le formateur travaillant avec des personnes en situation d'illettrisme.

Apprendre à lire et à écrire à quelqu'un peut sembler oeuvre facile à qui-conque possède ce savoir. On imagine facilement que l'enseignement d'une science exacte, la physique par exemple, demande une connaissance et une compétence particulières. On le conçoit beaucoup moins aisément de la péda-

gogie et de la didactique en ce qui concerne les publics dont le niveau est faible, ceux en situation d'illettrisme, notamment

Et pourtant, apprendre à lire et à écrire à quelqu'un qui n'a pas su le faire pendant dix années de scolarisation exige un professionnalisme pointu. De ceci, les formateurs avec qui nous travaillons sont fortement convaincus.

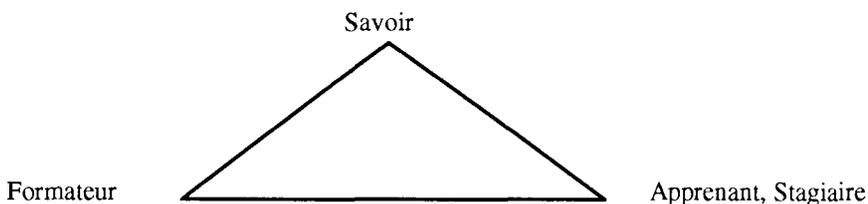
Nous allons essayer de voir ce qu'est leur pédagogie, comment et pourquoi elle a évolué, les doutes qu'elle entraîne chez eux, mais aussi les réussites, les joies qu'elle leur apporte.

#### D. LA PEDAGOGIE

Travaillant depuis quinze ans avec des publics de faible niveau, nous avons vu passer avec autant d'intérêt que d'amusement de nombreuses théories pédagogiques. Parfois, elles arrivaient, dithyrambiques, exterminant celles qui les avaient précédées. Parfois aussi, elles avaient un petit air de connivence avec leurs aînées mais leur apportaient un renouveau, un rafraîchissement somme toute bien utiles. Parfois encore, elles émettaient avec suffisance et sous des vocables nouveaux, des vérités que les formateurs avaient dans leurs valises depuis quelque dix ans, voire davantage.

Nous allons voir comment les formateurs qui travaillent avec les personnes en situation d'illettrisme se sont approprié ces méthodes. A dessein, nous ne parlerons que de ce qui se passe réellement dans les groupes et non de ce que nous aimerions voir se développer.

Regardons d'abord ce qu'on appelle le "triangle pédagogique"



Dans toute formation, une relation triangulaire s'établit : savoir, formateur, stagiaire. Or, ici, le pôle du savoir apparaît au stagiaire, très éloigné. Dans certains cas, on peut même dire qu'il a un "effet repoussoir". Qu'est-il donc ce savoir qui a toujours été réservé à d'autres ? Lui est-il accessible ? Que réveille-t-il en lui comme angoisses ?

Au formateur, donc, de démystifier l'acte d'apprendre à lire/écrire, de le rendre "naturel", aussi "naturel" que les autres apprentissages réalisés par la personne qui doute. Cette démystification peut revêtir divers aspects :

- Elle peut être une recherche de moyens très simples, de "trucs", d'astuces qui aplanissent une difficulté. Chaque formateur, à partir de sa propre expérience, les trouve aisément.

- Elle peut être aussi une réflexion sur les blocages nés de l'impossibilité qu'a l'apprenant de saisir une réalité qui lui apparaît comme un obstacle totalement infranchissable.

Un exemple :

En formation, une demande émerge toujours et prend une place importante "les terminaisons des verbes". (Il s'agit ici de publics lecteurs mais non scripteurs).

- « *Si je sais les verbes, je sais tout* ».

- « *mon problème, c'est les verbes* »

nous répètent les stagiaires. Et il n'est pas rare de les voir arriver avec un ouvrage au titre prometteur.

L'art de conjuguer

12 000 verbes

Bescherelle

#### a) *Comment démystifier ?*

Nous notons d'abord les représentations des stagiaires : le verbe, un océan de difficultés s'imbriquant les unes dans les autres : des modes, des temps, des personnes. Des mots que l'on retrouve dans chaque mode : présent, imparfait par exemple. Des terminaisons qui varient toujours. Et tout ceci répété à x exemplaires (8 000 dans l'ancienne édition, 12 000 dans la nouvelle). Sans parler des mauvais souvenirs liés à ce verbe, punition qu'on devait copier 20 fois, voire plus...

Nous demandons ensuite aux stagiaires d'oublier, définitivement s'ils le peuvent, ces représentations. Nous essayons alors de construire avec eux un modèle qui rassemble ce qu'ils savent et qui pourrait permettre d'avancer dans la production d'un écrit. Nous écrivons donc au tableau tous les verbes que nous donnent les stagiaires. S'y retrouvent, bien sûr, les trois groupes de la conjugaison. Nous faisons parler les stagiaires à partir des verbes qu'ils viennent de trouver. Nous nous rendons compte ensemble que, dans ce qui vient d'être dit, ont été employés naturellement des temps du passé, du présent et du futur. « Tiens, les temps, c'est quelque chose que j'utilise, ça n'existe pas simplement dans *Bescherelle* ! » On commence à respirer. Restent les terminaisons. A partir des verbes que nous venons d'employer oralement dans des phrases, nous opérons alors des classements, établissons des comparaisons, cherchons des repères favorisant la mémorisation. Ceci faisant appel à des opérations mentales que les personnes en situation d'illettrisme utilisent, comme tout un chacun, dans leur vie quotidienne. Peu à peu s'élabore un tableau très simple qui donne à chaque stagiaire la clé pour manier les terminai-

sons du verbe. (Bescherelle, dictionnaire des verbes, sera là pour les aider en cas d'irrégularités).

Pendant cet acte pédagogique que nous avons eu l'occasion de répéter maintes fois, nous avons toujours été frappés par l'étonnement des stagiaires devant la simplification de ce qui était pour eux un problème quasi insoluble.

Tel J.P. 40 ans, bloqué dans sa vie professionnelle par de grosses difficultés dans la production d'écrits et qui nous disait :

*« Jamais je n'aurais cru qu'il y avait des trucs comme ça pour s'y retrouver. Au fond, c'est simple ».*

Ou encore J., incrédule :

*« Ce n'est pas possible que ce soit si simple ».*

Dédramatiser, démystifier, c'est montrer à l'autre qu'apprendre c'est souvent utiliser quelques "clés" pour s'ouvrir des "possibles". C'est, dans le triangle pédagogique, enlever à l'enseignant son rôle de possesseur du savoir, son pouvoir en quelque sorte et lui demander simplement d'être celui dont le métier est, non pas de dispenser un savoir, mais de donner à l'autre, l'apprenant, les outils nécessaires pour qu'il s'approprie ce savoir. On est bien loin ici de la situation bloquée où le stagiaire, n'ayant pas réussi à comprendre une notion ou à exécuter une tâche, s'entend répéter plusieurs fois les mêmes explications, convaincu qu'il est, un peu plus chaque fois, de son incapacité.

Il nous est arrivé, au contraire, d'entendre des formateurs dire à un stagiaire :

*« Vous savez, ne vous inquiétez pas. Si vous n'avez pas compris, c'est que je n'ai pas réussi à trouver les moyens pour que vous réussissiez. Mais on va chercher ensemble, tous les deux. Moi, c'est mon métier de trouver ce qu'il faut pour que vous compreniez. Je suis payé pour ça. Et, en plus, j'aime bien... ».*

Nous voyons alors le "triangle pédagogique" s'animer. Le pôle formateur et le pôle stagiaire se rapprochent... Qu'en est-il du pôle du savoir ? Reste-t-il toujours aussi éloigné du stagiaire ? Se rapproche-t-il peu à peu de cet apprenant qui comprend que le savoir est aussi en lui-même ? Il est bien difficile de le dire. Les choses, toutefois, ne peuvent plus être au point où elles étaient quand a débuté cette approche.

Autre démystification : la représentation qu'ont les stagiaires, de l'intelligence.

*« Moi j'ai arrêté l'école à 12 ans - j'suis pas intelligent »*

*« Ma fille, elle est intelligente, elle va passer son bac ! »*

Tout un travail est fait, à dose homéopathique mais de façon systématique, pour que chacun découvre ses potentialités, ses acquis, ses réalisations, toute l'intelligence qu'il met dans sa vie relationnelle : son quartier, l'école de ses enfants ; dans sa vie familiale : les relations avec son conjoint, l'éducation

de ses enfants, la maîtrise de son budget ; dans sa vie professionnelle : une vie avec des ruptures pour certains, une vie plus classique pour d'autres mais une vie avec des réalisations, des projets, la reconnaissance de ses pairs.

Donner à quelqu'un la possibilité de découvrir sa richesse, lui enlever à jamais l'idée qu'il n'est pas intelligent, est-ce faire preuve d'une ambition démesurée ou devrait-ce être le souci essentiel de tout formateur ?

Se savoir intelligent, certes ; reprendre confiance en soi, oui. Restent néanmoins tous les autres blocages qui pourraient remettre en doute, au jour le jour, ces certitudes. Il est donc nécessaire de comprendre le pourquoi de ces blocages et de voir comment on peut y remédier.

### *b) Une approche pédagogique ... Des méthodes...*

Enrichis par la formation pédagogique que leur dispense la structure et par les échanges qui leur sont habituels, les formateurs sous-tendent leur pratique de théories assimilées, réinventées si l'on peut dire à leur manière et les confrontent à leur propre pédagogie, à leur expérience, sans oublier leur "feeling" et leur bon sens. Il ne s'agit pas, comme le souligne V. Leclercq de : « tomber dans l'éparpillement et le saupoudrage du type "une pincée" de pédagogie du projet, "une cuillerée de PEI", plus un soupçon d'"Histoire de Vie" »... mais de réaliser « l'assemblage des divers domaines. Il ne s'agit pas seulement de problèmes de didactique d'une discipline, ni de problèmes d'accompagnement, de type "psycho-socio", d'une personne en changement, ni de ceux d'une transmission d'un savoir professionnel : il s'agit d'un processus complexe qui allie des aspects empruntés à l'un ou à l'autre de ces domaines »<sup>2</sup>

Nous reconnaissons ainsi dans la pratique des formateurs des moments qui s'apparentent à la pédagogie du projet. Ce sera, par exemple, une écriture collective qui emmènera les stagiaires dans l'imaginaire du conte. Travail qui reprendra en même temps certains aspects de la pédagogie par objectifs car, à partir de la part personnelle que chacun aura apportée à l'oeuvre collective, un travail précis sur des objectifs à atteindre sera entrepris individuellement, chacun pouvant s'auto-évaluer au cours de sa progression.

Pédagogie dans laquelle s'entremêlent le collectif et l'individualisation.

\* Importance du collectif qui rassure, qui enrichit, qui aussi, parce qu'il y a obstacle, crée la recherche, "le conflit socio-cognitif", origine d'un nouvel apprentissage.

---

2 "Les approches pédagogiques spécifiques à la remise à niveau." Véronique LECLERCQ, Mars 92

Collectif enfin qui crée l'entité "groupe" avec sa dynamique, sa chaleur, sa reconnaissance, sa convivialité.

**\* Importance de l'individualisation.**

Pour que puissent s'expliquer les blocages, il faut un rapport personnalisé avec le formateur. Nous, formateurs de personnes de faible niveau, nous avons tous en mémoire le cas de l'un ou de l'autre de nos stagiaires, bloqué par une difficulté de compréhension et résolvant rapidement le problème si nous nous asseyions à côté de lui et cherchions avec lui ce qui se passait :

- angoisse : « *Ca y est, ça recommence, j'y comprends rien, j'avais jamais y arriver* » ;

- soucis personnels : « *Dans ma boîte, y vont licencier. J'me fais du mouron* » ;

- découragement : « *J'vois pas qu'ça avance. Au début si, maintenant, plus rien* » ;

- interrogation : « *J'me demande ce qui se passe dans ma tête* ».

Tout ceci ne fait jamais l'objet de longs discours - comment y arriverait-on dans un groupe de 10-12 personnes - mais la parole est possible et, par elle-même, elle est déjà déblocage. Une stagiaire travaillant avec nous un exercice du P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental)<sup>3</sup> qu'elle trouvait très difficile nous disait dernièrement :

« *Dès que j'ai eu dit que j'y arrivais pas, la réponse m'a sauté aux yeux, et pourtant ça faisait plus de cinq minutes que je cherchais* ».

La parole est possible car est là celui qui est disponible pour l'entendre, le formateur. Le formateur qui n'est pas un thérapeute, qui n'est pas non plus un assistant social. Un formateur, simplement, qui est un professionnel de la formation et qui, pour cette raison, sait que l'apprenant qu'il a en face de lui est un être à part entière, qui vit une vie d'homme avec tout ce qu'elle implique de réussites et de difficultés et que l'aider à apprendre à lire et écrire c'est aussi l'écouter, le comprendre.

Individualisation surtout qui permet que soient recherchées et exprimées les stratégies d'apprentissage.

« *Quand tu réussis, tu t'y prends comment ?* »

Réflexion collective parfois mais qui gagne à être individuelle quand il y a difficultés, échecs.

Tout ce travail sur le fonctionnement de l'intelligence, sur la métacognition, demande au formateur une attention très grande aux stagiaires et un recul théorique important mais il porte des fruits.

Nous nous souvenons du cas de D. qui "bloquait" sur l'apprentissage de la lecture quelles que soient les approches pédagogiques utilisées. La formatrice qui l'accompagnait n'arrivait pas à cerner l'origine des difficultés. Un

---

3 Programme d'Enrichissement Instrumental : outil d'éducabilité cognitive, élaboré en Israël vers les années 50, par les professeurs FEUERSTEIN, RAND et HOFFMAN

jour, D. avec qui elle faisait tout un travail de métacognition, sans résultat apparent, lui dit : « *la lecture, ce n'est pas logique... Il n'y a aucune raison qu'un "o" plus un "u" ça fasse "ou"* ». Il fut donc admis qu'il n'y avait, en effet, aucune logique ici et qu'il s'agissait plutôt d'un code qu'on accepte. A partir de ce jour, D. apprit à lire très rapidement et nous l'avons entendu récemment déclarer à un autre stagiaire :

*« Tu sais, t'as qu'à apprendre le code. Moi, une fois que j'ai compris ça, j'ai mis tous les codes sur une feuille et le soir, à la maison, avec ma femme, j'les apprenais ».*

Tout ceci n'avait été possible que parce que la formatrice n'avait jamais douté de "l'éducabilité" de l'intelligence de D. Si elle s'était dit : « *J'ai tout essayé, il n'y arrivera jamais* », aucun progrès n'aurait été possible.

Simplement, elle s'est dit : « *il faut que nous "trouvions", lui et moi, il faut qu'il me dise ce qui se passe en lui* ». Et ce, pas forcément à la première tentative. Il faut laisser le temps faire son travail de maturation, la réflexion prendre racine. L'essentiel est d'être sûr que chacun est capable d'apprendre.

Pédagogie, donc, qui accorde une grande place à la médiation qui « n'est pas seulement relation mais qui est tout ce qui va être fait pour que le sujet puisse évoluer pour produire des performances constitutives d'un nouvel état de développement »<sup>4</sup>.

Médiation dont il est souvent parlé aujourd'hui à partir des travaux de Vigotsky et de Bruner et grâce à la place prise par Feuerstein et le P.E.I. dans le développement des méthodes de remédiation cognitive.

Médiation, toutefois, que l'on a toujours trouvée dans la pratique des formateurs dignes de ce nom.

### c) *Quelques mots sur la didactique de la lecture et de la production d'écrit*

#### **La lecture**

Notre travail avec les personnes en situation d'illettrisme a démarré vers les années 82. C'était, en didactique de la lecture, le plein essor des théories idéo-visuelles prônées par FOUCAMBERT et l'Association Française pour la Lecture. (A.F.L.) Nous pensions alors qu'elles convenaient bien à notre public qui, même mauvais lecteur ou non lecteur, ne pouvait pas ne pas être entouré d'un écrit qui ne le laissait pas vierge de toute connaissance. Intelligente aussi pour des adultes, cette méthode qui prônait une lecture-production de sens. Autre avantage aussi, pouvoir faire circuler de l'écrit réel, d'emblée, entre les mains d'adultes qui ne se retrouveraient pas dans la situation d'un apprentissage syllabique qui aurait pu les rebuter. Intéressant aussi de montrer, par l'évidence, que lire c'est aussi comprendre la vie politique en général, la vie

---

4 Maryvonne SOREL : Université René Descartes- Paris V. (Définition donnée lors d'une formation P.E.I.)

régionale..., c'est accéder à un pouvoir, c'est prendre une autre place dans les différents domaines de la vie.

Les résultats obtenus avec cette méthode ont souvent été concluants. Très vite certains stagiaires sont arrivés au cours avec de l'écrit qui, dans la rue, les avait interrogés : une publicité, un conseil affiché dans le bus. Assez vite aussi nous les avons vu lire, non pas déchiffrer mais lire vraiment.

D'autres, par contre, ont eu besoin de l'assise rassurante de la combinaison pour démarrer leur apprentissage.

La plupart des formateurs se sont inspirés dans leur pratique des deux méthodes, celle axée sur le code et celle axée sur le sens.

Nous ne rentrerons que très rapidement dans le détail de ces méthodes. Le tableau que nous retrouvons dans un article de Véronique Leclercq "Autour de la lecture, un point sur le débat actuel" <sup>5</sup>, nous donnera les éléments essentiels à leur compréhension.

MODELE ASCENDANT (Bas-haut) (bottom-up)	MODELE DESCENDANT (haut-bas) (top-down)
Rôle du texte Décodage (du simple au complexe) APPRENTISSAGE Algorithme (hiérarchie) Du simple au complexe Décodage, analyse (lettre > syllabe > mot > phrase...)	Rôle du sujet-lecteur Anticipation (Rôle des gestalts) APPRENTISSAGE Imprégnation "Bain" d'écrit Importance de la situation et de la motivation ("vrais" écrits)

Dans le modèle ascendant, nous retrouvons les méthodes utilisées autrefois, la lettre ==> la syllabe ==> le mot ==> la phrase.

Dans le modèle descendant, lire c'est produire du sens. C'est anticiper, émettre des hypothèses, raisonner, réfléchir, associer etc., toutes opérations qui s'appliquent aussi bien à la sémantique qu'à la syntaxe ou à la stylistique.

Le modèle descendant - pour séduisant qu'il soit - a ses limites, surtout quand il s'agit de stagiaires n'ayant aucune connaissance des lettres et de leurs combinaisons possibles. Très vite, les formateurs se sont aperçus qu'il n'y avait pas une seule approche de la lecture ni un seul type d'apprenant. Peu à peu s'est mis en place un modèle qui combinait les deux approches, modèle ascendant et modèle descendant : le modèle interactif. Le bon lecteur associe les deux méthodes : tantôt il déchiffre, associe les syllabes, tantôt il raisonne, anticipe, analyse à partir du contexte.

5 In : *Contre l'illettrisme, Points de vue et réflexions*, Cahier n° - G.P.L.I. 2

C'est cette méthode que nous utilisons dans nos groupes. Elle a l'avantage d'être très souple et de s'adapter aux difficultés et aux modes d'apprentissage de chaque individu.

### **La production d'écrit**

L'apprentissage de l'écrit n'est pas dissocié de l'apprentissage de la lecture, évidemment. De nombreux stagiaires, toutefois, nous arrivent sachant lire mais dans l'incapacité totale de produire un écrit compréhensible.

### **Comment apprendre à écrire ?**

En écrivant, d'abord. Cela peut paraître un truisme mais c'est la base de la pédagogie de l'écrit. Pour savoir écrire, il faut oser écrire et on ose écrire parce qu'on en a envie et parce qu'on a un projet. Depuis deux années, un "concours d'écritures"<sup>6</sup> s'est mis en place sur la métropole et nos stagiaires, même non scripteurs, s'y sont associés avec un plaisir très grand. Nous avons vu, par exemple, A., très replié sur lui-même habituellement, arriver à une séance avec un poème qu'il avait composé à partir d'un mot qu'il avait choisi : "encre" (tout un travail de rencontre avec la poésie avait été fait au préalable). Poème qu'il avait, d'ailleurs, illustré et qu'il apportait au groupe avec beaucoup d'émotion :

*« J'y ai passé tout mon dimanche. J'ai installé un bureau dans notre chambre pour ne pas être dérangé par la télé ».*

Et les exemples pourraient être multipliés. Plus de 80 personnes en situation d'illettrisme (sur une centaine) ont participé à ce concours.

Ecrire à toutes occasions, écrits fonctionnels, bien utiles à certains jours, écrits- plaisir, mais que faire de ces écrits ? Ils sont, en effet, émaillés d'erreurs et il serait totalement inutile de traiter toutes ces erreurs en même temps. Il faut, d'autre part, que l'apprenant se rende compte qu'écrire est utile à une progression dans la qualité de la production.

Le traitement de l'erreur est toujours difficile, surtout quand il s'agit de production d'écrits et surtout, enfin, si l'on part de textes nombreux et différents (chacun écrit le sien).

Une méthode nous semble efficace et nous l'employons souvent.

Chaque stagiaire écrit un texte sur un sujet qui l'intéresse et dont il a envie de faire part au groupe. Quand il le désire, il le propose au groupe (utilisation d'un rétroprojecteur). Les stagiaires du groupe vont ensuite entourer en vert sur le tableau tout ce qui leur paraît juste (pédagogie de la réussite) et expliquent les raisons de leur choix. D'où discussion avec l'intéressé et avec le formateur. On ne parle donc ici que de ce qu'on connaît déjà et on s'aperçoit qu'on connaît pas mal de choses.

Restent les erreurs. Le formateur repère et souligne rapidement deux ou trois points, au maximum, autour desquels un apprentissage va être fait. Il

---

6 Concours organisé en liaison avec le C.L.A.P. par un organisme de formation lillois : C.R.E.A.F.I.

explique clairement qu'on ne peut pas tout apprendre en même temps et qu'il va, en attendant un autre moment d'apprentissage, corriger sans commentaires les erreurs restantes. Le travail autour des deux ou trois erreurs repérées se fait sur une base de recherche collective animée par le formateur. Les points explicités seront repris et systématisés au cours de nouvelles séquences.

Ce traitement de l'erreur, un parmi d'autres, donne des résultats satisfaisants. Le stagiaire se rend compte qu'en écrivant, il apprend à écrire mieux.

Apprendre à écrire, c'est aussi découvrir l'écrit des autres :

Notre approche pédagogique part toujours des écrits : fictions, documentaires, écrits fonctionnels, articles de presse, poésie etc. C'est à partir de là qui se fait un travail de compréhension, d'observation, d'analyse de l'acte d'écrire. Toutes opérations dont le but est de donner envie au stagiaire de produire un écrit.

Nous pensons, toutefois, qu'apprendre à écrire "un texte qu'on ose montrer à d'autres" est un travail de très longue haleine qui se fait pas à pas et qui demande au stagiaire beaucoup de patience et à son formateur une imagination pédagogique toujours renouvelée.

Apprendre à lire nous semble plus facile, plus rapide. Les stagiaires voient plus vite et de façon plus autonome leurs progrès. Il est facile de se rendre compte qu'on sait aujourd'hui lire tel écrit incompréhensible jusqu'alors. Il est longtemps impossible d'émettre un avis sur la forme d'un écrit qu'on vient de produire. L'avis d'une tierce personne, le formateur, par exemple, est longtemps indispensable.

## E. LE SUIVI

Pourquoi parler de suivi, d'accompagnement avec les personnes en situation d'illettrisme et en quoi ce suivi consiste-t-il ?

Pendant les quatre premières années où nous avons travaillé avec les personnes en situation d'illettrisme, nous avons eu avec elles le même fonctionnement qu'avec les autres personnes qui venaient en formation. Une fois inscrites dans un groupe, elles étaient prises en charge par un formateur et elles suivaient un module de 90 heures (une année comprenant deux modules), les contacts avec la structure, en l'occurrence les conseillers en formation continue, n'ayant lieu qu'occasionnellement, lors d'un problème d'ordre administratif ou pédagogique.

Nous avons peu à peu remarqué de nombreux abandons. Parmi celles qui restaient, rares étaient les personnes qui, partant du stade de non-lecture totale, arrivaient à un niveau pré-qualification. Ceci nous a posé un grave problème auquel nous nous devons de répondre. Il n'était pas possible, en effet, de redonner à quelqu'un l'espoir de savoir lire-écrire et de laisser ensuite se renouveler l'échec connu autrefois. Nous avons donc essayé de connaître

les causes de ces défections. Nous n'y sommes arrivés que partiellement et les raisons invoquées ne nous ont pas satisfaits : manque de temps, nouvel emploi, problèmes familiaux. Étaient-ce les vraies raisons - et dans ce cas il aurait été bon de les connaître au fur et à mesure de leur apparition - ou étaient-ce des alibis qui servaient à masquer une autre réalité que nous ignorions.

Forts de ces interrogations, nous avons mis en place un suivi régulier quoique non systématisé, un suivi qui est le prolongement normal de l'accueil dont nous avons parlé plus haut. Chaque personne en situation d'illettrisme a, dès son arrivée dans la structure, un interlocuteur, la personne qui l'accueille, et elle retrouve cet interlocuteur tout au long de sa formation. C'est avec lui, quand elle en éprouvera le besoin, qu'elle discutera de ce qu'elle pense de la formation, de ses progrès, de ses difficultés, de ses craintes et avec lui qu'elle suivra l'évolution du projet qui est le sien. Si se posent des problèmes nécessitant un suivi social ou psychologique, un contact sera pris avec les personnes pouvant assurer ce suivi.

Nous constatons qu'une part importante des personnes en situation d'illettrisme ne nécessite pas plus de suivi social et psychologique que n'importe quel autre public de même niveau. Il n'en reste pas moins vrai qu'un certain nombre a besoin d'être accompagné pour mener à bien sa formation. Nous entendons souvent dire qu'il faut d'abord avoir réglé les problèmes de survie physique et/ou psychologique pour penser à la formation. Nous ne partageons pas cet avis. Nous pensons plutôt - et nous le vérifions quotidiennement - qu'on peut commencer à apprendre à lire et écrire parce qu'on le désire très fort, même si de gros problèmes se posent mais qu'il faut alors que l'accompagnement de la formation soit assuré à la fois par la structure de formation et par la structure chargée de l'accompagnement social. Nous avons rencontré des cas de détresse grave, tant sur le plan social que psychologique, mais où "le vouloir apprendre à lire" était tellement primordial qu'il a généré toute une dynamique d'évolution.

Ces redynamisations n'ont été possibles toutefois que parce que les deux structures, accompagnement social et formation, travaillaient en concertation. Il est très important que chaque structure joue bien le rôle qui lui est imparti. En aucun cas, nous, structure de formation, nous ne faisons de suivi social ou psychologique prolongé. Comme nous sommes la personne référente, c'est bien sûr à nous que la demande d'aide arrive. Mais après avoir écouté notre interlocuteur, et "décodé" sa demande, nous nous mettons en relation avec les personnes qui seront mieux à même que nous pour y répondre efficacement. Souvent, d'ailleurs, cela nous est facile car le travail de sensibilisation que nous avons fait nous a mis en contact avec le secteur social concerné.

Nous retrouvons avec le suivi cette notion d'ancrage dont nous avons déjà parlé plus haut. Pour jeter l'ancre, il faut rencontrer un terrain solide et avoir une raison de le faire. Les personnes en situation d'illettrisme avec qui nous démarrons un travail ont une raison de jeter l'ancre, elles ont un projet qui les fait poser pied sur ce rivage. A nous de leur donner une terre ferme assez solide pour que cet ancrage soit possible. A elles ensuite, le résultat escompté obtenu, d'aller jeter l'ancre sur d'autres terres, d'autres possibilités à explorer.



## CHAPITRE 3. - LE PUBLIC EN SITUATION D'ILLETTRISME : UN ESSAI DE TYPOLOGIE

### L'ILLETTRISME TEL QUE NOUS L'AVONS RENCONTRE

Nous avons pensé commencer ce chapitre en faisant un rapide tour d'horizon sur ce qu'est l'illettrisme à l'échelle nationale : historique et évolution, étude quantitative et qualitative des publics en situation d'illettrisme.

En compulsant l'importante "littérature" qui s'est intéressée à ce problème, nous avons changé d'avis. Il ne nous a pas semblé intéressant, en effet, de reprendre, même de façon succincte, ce qui a été dit et répété maintes fois depuis bientôt une décennie. Nous renvoyons, à ce sujet, à notre bibliographie. Ceci d'autant plus que nos lectures nous ont montré que personne ne s'accorde sur une définition de l'illettrisme, pas plus d'ailleurs que sur celle des personnes en situation d'illettrisme. Dans "Je, tu, il, elle apprend", J. P. Lae et P. Noisette intitulent le chapitre deux, consacré à la définition et à l'étude de l'illettrisme : "Qui ne sait pas quoi ?" Cette interrogation rejoint la nôtre. Devant le foisonnement des dénombrements et des définitions, nous nous sommes souvent dit, rejoignant là V. Esperandieu dans le rapport : *Des illettrés en France* que « la question du dénombrement n'est pas essentielle ». Et, à l'interrogation : "Qu'est ce que l'illettrisme" nous répondrons en essayant de regarder les personnes que nous avons rencontrées et qui nous ont dit avoir de sérieux problèmes pour lire et/ou écrire.

Sont-elles vraiment des illettrées au sens de la définition de l'Unesco, répondent-elles aux critères repérés par tel ou tel type de recherche ? Cela, à la limite, nous importe peu. Elles se disent, et se vivent donc, dans la difficulté du non lire-écrire. Cela nous a semblé suffisant pour réfléchir avec elles et à partir d'elles sur ce qu'étaient les personnes en situation d'illettrisme, aujourd'hui sur le bassin d'emploi Versant Nord-Est<sup>1</sup>, le lieu où se situe la structure dans laquelle nous travaillons. Nous ne prétendons pas, bien sûr, à l'exhaustivité. Nous pensons toutefois que le public que nous rencontrons présente des caractéristiques qui pourraient être étendues à d'autres régions de l'hexagone.

Après avoir défini, de la façon la plus claire possible, ce que nous, nous entendons quand nous parlons de personnes en situation d'illettrisme, nous dresserons une typologie de ce public, typologie que nous avons établie à partir des observations que nous avons pu établir, de 1983 à aujourd'hui.

---

1 Voir carte en annexe

Dans la première partie de notre travail, nous avons suffisamment exposé la genèse de la lutte contre l'illettrisme dans notre structure pour que nous n'ayons besoin ici que de préciser rapidement ce que nous entendons par public "migrants" et public "en situation d'illettrisme".

Le public "migrants" se caractérise par le fait qu'il n'a pas été scolarisé en France.

Certains n'ont pas été scolarisés du tout ou ont suivi, dans leur pays d'origine, une scolarisation qui n'a pas dépassé le stade de l'école primaire. C'est le public classique qui a suivi, depuis deux ou trois décennies, des cours dits d'"alphabétisation".

D'autres sont arrivés en France ne connaissant pas notre langue et ayant suivi, dans leur pays d'origine, des études qui, dans notre pays, correspondraient aux niveaux IV, III voire II. Ce public, dont le nombre va croissant, bénéficie de cours dits "Français Langue Etrangère", F.L.E.

## L'EMERGENCE D'UN AUTRE TYPE DE PUBLIC

A partir de 1982, nous avons rencontré un autre type de public, scolarisé en France et ne sachant pas lire et/ou écrire. C'est ce type de public qui fait l'objet de notre étude et que nous appelons le public en situation d'illettrisme. Nous insistons largement sur cette approche : "en situation de ...". Il ne s'agit pas d'une question de vocabulaire mais d'un état d'esprit. Une situation est la traduction d'un moment d'une existence. Entre "être illettré" et "être en situation d'illettrisme", il y a pour nous, non pas une différence de degré, mais une différence de nature. De même qu'être en chômage n'est pas synonyme d'être chômeur. Ceux qui ont vécu cette situation savent bien faire la différence. Une situation porte avec elle une dynamique, elle n'engendre pas un état, elle est extérieure à celui qui la vit.

"Illettrisme"... Il fallait bien une dénomination pour parler de ce phénomène qu'A.T.D. Quart Monde mettait en évidence vers le milieu des années 70. Nous pouvons, toutefois, remarquer que les gens que nous rencontrons nous disent tout simplement « *Je ne sais pas lire. Je n'arrive pas à écrire* ». Une ou deux fois seulement, il nous a été dit : « *Ils appellent ça l'illettrisme* ». Jamais personne, par contre, ne nous a dit « *Je suis un illettré* ». Et nous pensons que c'est mieux ainsi tant est grande la perspective de changement qu'implique une façon de penser et de sentir en termes de situation et non d'état. Jamais personne non plus ne s'est dit faire partie d'un corps constitué reconnu "nous les illettrés" alors que très souvent nous entendons "nous, les gars de la Z.U.P.", "nous, les Portugais". Nous pouvons nous demander pourquoi le terme "illettré" n'est jamais fédérateur. Est-ce tout simplement parce qu'il ne recouvre jusqu'alors aucun espoir de changement et qu'il est la plupart du temps marqué de lourdes connotations négatives intrinsèques et/ou extrinsèques.

## QUI SONT LES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME QUE NOUS RENCONTRONS ?

Nous pouvons dégager trois catégories de public :

La première regroupe des personnes ayant assumé leur situation d'illettrisme et voulant en sortir.

Dans la deuxième catégorie se retrouvent des personnes bloquées dans leur vie professionnelle et sociale et qui se demandent si, un jour, elles sortiront de ce "non lire-écrire".

La troisième catégorie est constituée de personnes marginalisées ou à la limite de l'être et pour qui un accompagnement psychologique et social est nécessaire.

Nous allons présenter chacune de ces catégories.

### *A. Des personnes ayant assumé leur situation d'illettrisme et voulant en sortir comme tout un chacun face à un handicap réversible*

Nous avons rencontré, pour la première fois, des personnes en situation d'illettrisme, en 82, au cours de Modules Collectifs de Première Orientation (M.C.P.O). Pendant trois jours nous passons six heures par jour, permanents Mission Locale, Conseillers d'Information et d'Orientation et permanents CUEEP, avec un groupe d'une quinzaine de jeunes âgés de 16 à 25 ans et les accompagnions dans une démarche qui alliait la connaissance de soi à la recherche d'une orientation. Après ces trois journées, avait lieu, en math et en français, une évaluation qui devait permettre d'aider à l'établissement d'un projet professionnel. C'est alors que nous avons rencontré certains jeunes pour lesquels rien n'avait pu laisser supposer une situation d'illettrisme. Nous revoiyons encore X., 24 ans, dont nous avons tous apprécié la maturité et l'équilibre et qui, dès le début de l'évaluation, nous a prévenus :

*« Là, vous allez être étonnés. J'sais pas lire. Et pourtant, pour tout le reste, j'me démerde »*

Quand, dans notre structure, nous rapportions des faits de ce type, l'étonnement était total, l'incrédulité souvent même dominait. L'association "illettrisme, déficience intellectuelle" ou "illettrisme, cas social" revenait toujours. Et nous devions, preuves à l'appui, démontrer qu'en 82 on pouvait se prévaloir d'un "fonctionnement intellectuel courant" (à dessein, nous ne parlerons pas de normalité car les controverses sur ce sujet nous emmèneraient trop loin et nous éloigneraient de l'objet de notre étude), avoir suivi une scolarité complète de 6 à 16 ans et ne pas savoir lire et/ou écrire.

Aujourd'hui, nous rencontrons couramment ce type de public. Qu'il ait un emploi, qu'il l'ait perdu ou qu'il n'en ait jamais eu, ce qui le caractérise c'est

son discours lucide quant à son passé scolaire ou familial, sa maturité face à sa situation et sa projection dans l'avenir.

*« Moi, ça va. J'ai une femme, deux gosses, j'gagne ma vie, j'ai acheté une maison. J'sais tout faire. J'ai tout réparé moi-même. Y a qu'à lire que j'sais pas. Y a pas d'raison que j'y arrive pas ».*

H. 30 ans.

*« Moi, quand je saurai lire, je continuerai à apprendre, je ferai des études. J'vais pas passer ma vie comme polyvalente dans le textile... Et peut-être qu'un jour, je pourrai, moi aussi, aider les gens à apprendre à lire ».*

F. 32 ans.

*« A la clinique de X., ils m'ont assuré qu'ils m'embaucheraient comme aide-soignante dès que je saurais écrire. Ils ont bien vu que je réussissais bien avec les malades ».*

*« Au fond, moi, si j'sais pas lire, c'est parce qu'on m'a pas appris. Y a pas d'raison qu'apprenne bien maintenant, avec tout l'boulot qu'j'ai, les soucis et tout... et que, quand j'étais gamin, j'pouvais pas. Si on s'était occupé de moi, ça aurait marché ».*

Quelques personnes, parmi ce public, se sentent investies d'une double mission :

- aller dire aux instituteurs que, si on s'occupait individuellement des enfants qui n'arrivent pas à lire, le problème serait vite réglé.

*« Moi, j'voudrais qu'les instituteurs ils savent qu'ils doivent suivre les gosses qui ne peuvent pas lire. Et puis, y faut qui s'en occupent tout d'suite. Pas les laisser comme ça au milieu des autres qui savent. Vous savez, tout ça, moi j'suis prêt à aller leur dire ».*

H. 34 ans.

- aller témoigner auprès des gens qui croient que, parce qu'ils ne savent pas lire, il n'y a plus pour eux aucune chance.

*« Y faut l'dire à tout l' monde qu'on peut apprendre à lire. Moi, j'veux bien aller avec vous quand vous l'expliquez aux gens. Moi, j'sais c'que c'est, moi, j'suis passé par là ».*

F. 28 ans.

Des personnes aussi qui sont très conscientes des capacités dont elles ont fait preuve tout au long de leur vie. Tel X., monteur d'antennes TV, qui s'est mis à son compte il y a quelques années et est actuellement responsable d'une petite entreprise qui emploie deux salariés.

*« Moi j'sais lire mais pas écrire.*

*J'connais mon métier. J'suis très indépendant. C'est une vraie maladie chez moi. Alors, j'me suis dit ; tu peux bien t'mettre à ton compte même si tu sais pas écrire. Il suffit d'avoir une bonne secrétaire. Et ça a marché.*

*Seulement, maintenant, j'me dis qu'ça serait mieux qu'j'y arrive tout seul et puis ça m'coûterait moins cher ».*

Et de continuer, plus tard...

*« ..Moi, j'ai pas d'complexes. J'sais très bien que j'suis pas con... Avec tout c'que j'ai réussi dans ma vie...*

*Ma vie, quand j'étais gosse, c'était la galère... Mais tout ça, c'est du passé. Maintenant, j'm'en tire bien. J'ai une belle maison, vous verriez ça... On part en vacances avec ma femme et mes gosses. La belle vie, quoi ! Bien sûr, faut qu'je bosse dur... et y a des années qui sont dures... Y en a aussi qui sont bonnes. On y arrive ».*

Des ouvriers qualifiés, niveau 2 et 3<sup>2</sup>, et ne sachant pas lire, nous en rencontrons régulièrement et nous les écoutons sans étonnement et avec beaucoup de plaisir nous parler des "trucs, des astuces" qu'ils découvrent pour cacher à tout le monde leur non lecture. Presque tous, comme par hasard, ont regardé "Le bluffeur" film américain que "la 5" a diffusé il y a deux ans et qui raconte la vie d'un chef de chantier qui ne sait pas lire :

*« Moi, j'ai toujours fait comme lui. J'me suis toujours débrouillé pour pas qu'ça s'sache ».*

Et nous pensons à tout ce que ceci suppose d'analyse, de réflexion, d'intériorisation, d'anticipation en un mot de fonctions cognitives développées.

C'est donc avec stupéfaction que nous voyons s'étaler dans des écrits bien patentés l'amalgame illettrisme-sous développement cognitif ; tel ce qu'écrit, à propos des stagiaires, un responsable d'un organisme de formation qui a pignon sur rue dans notre pays :

*« ...l'impossibilité dans laquelle ils sont de prendre conscience de leur valeur d'hommes et même de leur pensée car, il faut le dire, l'illettrisme empêche même l'homme de formuler ses pensées... »<sup>3</sup>*

Contre ce type de raisonnements que nous avons maintes fois rencontré dans les organismes de formation et ailleurs, nous nous inscrivons violemment en faux.

## *B. Des personnes bloquées dans leur vie professionnelle et sociale et se demandant si elles sortiront un jour de ce "non lire/écrire"*

Nous voyons arriver des gens qui, dans un contexte de croissance, avaient ou auraient eu leur place. Certains ont travaillé dix, quinze années, voire davantage et se sont retrouvés licenciés pour motif économique. Ils ont cherché un nouvel emploi mais se sont heurtés à des difficultés majeures liées au fait de leur situation d'illettrisme : X., 30 ans, devait taper sur le clavier de

---

2 Voir document en annexe

3 "Lire, Ecrire, Compter" document du G.R.E.T.A. et de la C.A.F. de Saumur. 1981 (cité par L.F LAE et P. NOISSETTE dans *Je, tu, il, elle apprend*. La documentation française)

l'ordinateur le nom des articles disponibles. Y., lui, engagé comme veilleur de nuit dans un centre pour handicapés moteurs, devait, chaque nuit, noter les difficultés rencontrées par les pensionnaires, les médicaments donnés etc.

Ces situations n'ont rien que de bien commun et elles frappent toutes les personnes en situation d'illettrisme. Mais, alors que pour les personnes dont nous avons parlé au début de notre typologie, ces obstacles sont vécus comme franchissables par le biais d'un apprentissage, ici, par contre, ils se transforment en impasses et enlèvent à la personne concernée toute confiance en son avenir, toute projection possible dans un futur qui lui apparaît totalement fermé.

C'est J.P., 32 ans, qui a travaillé dix ans comme aide-jardinier et qui nous dit :

*« Moi, je crois que les entreprises, maintenant, elles n'ont plus besoin de gens comme moi. Pourtant, je cherche. Regardez tous les "cachets"<sup>4</sup> que j'ai ! J'aurai peut-être jamais plus de boulot ».*

Son analyse économique est, certes, rapide mais elle reflète bien un état d'esprit que nous rencontrons souvent, une espèce de fatalisme :

*« Maintenant, c'est comme ça. Si t'as pas un bon niveau, t'es foutu, t'auras pas d'boulot ».*

Mais, en écoutant ces personnes, nous nous rendons compte qu'il ne faudrait pas grand-chose pour qu'elles retrouvent une dynamique de changement. Elles ont entendu dire qu'il y avait des formations qui leur permettraient d'apprendre à lire et à écrire. Mais elles se demandent si elles font partie de ceux qui peuvent y arriver. Se combattent en elles un brin d'espoir, bien tenu certes, mais qui ne demande qu'à croître, et une anxiété paralysante. Le fait qu'elles fassent la démarche de la demande de formation prouve bien que, malgré leurs craintes, elles ont quand même un espoir d'arriver à un résultat. Et quand, après les avoir longuement écoutées, nous leur disons que, dans nos groupes, tout le monde arrive à apprendre à lire et à écrire, dans une période qui peut être plus ou moins longue, elles ne demandent qu'à nous croire. Ce public est celui des gens que la crise a sorti du circuit économique. Dans un contexte de croissance, ils auraient vécu comme tout un chacun, auraient eu une reconnaissance professionnelle et, l'un ayant sur l'autre beaucoup d'importance, une reconnaissance sociale et familiale.

*« Vous savez, au travail, j'étais un très bon ouvrier. Vous parleriez de moi à mon ancien chef, il vous l'aurait dit. Jamais j'manquais, j'montrai même aux nouveaux. Et pourtant, j'savais pas lire. Maintenant, tout ça, c'est plus rien. Pourtant, pour faire l'boulot que j'faisais, fallait une bonne tête. Maintenant, tout ça, zéro ! »*

H. 40 ans.

---

4 "Cachet" : Tampon apposé par l'entreprise pour attester la démarche de recherche d'emploi

Nous appuyant sur cette reconnaissance de soi, somme tout bien gratifiante, qu'ont ces personnes, nous essayons tout doucement de leur faire découvrir qu'apprendre à lire et à écrire, c'est utiliser les capacités intellectuelles mises en oeuvre dans la pratique professionnelle, sociale ou familiale. Cette affirmation est peut-être un peu rapide, nous l'admettons, mais notre pratique nous a maintes fois permis d'écouter des ouvriers nous parler de leur travail et, de ce fait, donné l'occasion de voir combien les tâches dites "manuelles" requéraient d'opérations formelles. Tel, cet électricien de 25 ans, Niveau 2<sup>5</sup>, nous expliquant avec fierté comment il avait découvert la cause d'une panne alors que "son chef" avait échoué dans la même démarche.

En l'écoutant, nous pensions aux capacités hypothético-déductives que toutes ces stratégies mettaient en oeuvre...

Au fur et à mesure que nous cheminons avec ces personnes nous nous rendons compte qu'elles ne demandent qu'à nous croire. Elles le savaient au fond d'elles mêmes, qu'elles pouvaient apprendre à lire et écrire mais elles n'osaient pas se l'avouer. Et comme nous nous basons sur des faits qu'elles seront à même de vérifier dès qu'elles seront dans un groupe, nous avons une solide crédibilité. Entrées en formation, elles se rendent vite compte de l'exactitude de nos affirmations. Témoin, X. qui, au bout de quelques séances, nous disait :

*« j'en reviens pas, un tel, un tel, y m'ont dit qu'ils étaient comme moi, avant, qu'ils savaient pas mieux lire que moi. Maintenant, y s'débrouillent bien ».*

C. *Des personnes marginalisées ou à la limite de l'être, qui pensent qu'elles ne pourront jamais lire et/ou écrire et à qui il faut un accompagnement social et/ou psychologique*

Nous rencontrons ici le public à qui A.T.D. Quart Monde a donné la possibilité de faire entendre sa voix et pour qui la triade "chômage, pauvreté, illettrisme" est le lot quotidien. Public des exclus : exclus du travail, exclus de la vie politique et sociale. Public des assistés : assistés financièrement (R.M.I., A.M.G. etc.), assistés sur le plan social, sur le plan administratif ; assistance qui prend parfois l'allure d'un droit. On se donne les droits qu'on peut. Public des silencieux... Que dire quand la parole qu'on pourrait crier n'intéresse personne et surtout pas les "politiques". Public, surtout, des sans-espoir pour qui tout est fermé, pour qui aucune projection n'est possible, aucun avenir, ni pour eux, ni pour leurs enfants.

Si nous rencontrons ce public, c'est, comme nous l'avons dit au chapitre précédent, parce qu'un travail de sensibilisation au problème de l'illettrisme a

---

5 Voir grille en annexe

été mené dans notre structure avec le réseau des acteurs sociaux qui le rencontrent. Si donc, X. ou Y. vient nous voir avec une demande de formation, c'est parce qu'il a été informé ou incité - nous rencontrons les deux cas - par l'assistant social ou le référent R.M.I. qui le suit.

Il est bien évident que nous ne démarrons jamais une formation avec des personnes qui se sentent contraintes de venir en formation. Nous avons avec ces personnes et leur "accompagnant social" un discours très clair : la formation ne peut exister que s'il y a désir de formation. Nous sommes entre adultes. Avant tout, nous respectons l'autre. S'il pense que la formation pour lui "ça sert à rien", nous accueillons son point de vue et pensons, d'ailleurs, que, s'il le pense ainsi, il est bien évident que la formation ne lui servira à rien. Nous pensons que nous n'avons pas à parler à sa place, à savoir pour lui ce qui est bon pour lui. Si, à l'instant t, il pense que pour lui apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas important, de quel droit et de quel lieu lui donnerions-nous un conseil...

Ceci dit, nous écoutons sa parole, ses silences, ses non-dits, et nous lui expliquons comment d'autres, le désirant, apprennent à lire et à écrire. Ceci, plutôt à titre d'information, du style : « *Je vous donne ce renseignement, si un jour il vous est utile... vous verrez bien* ». Et c'est ainsi que nous avons vu revenir un jeune adulte de 25 ans, sortant de son portefeuille un papier plié en quatre où nous lui avons laissé nos coordonnées 5 ans auparavant : « *Vous vous rappelez, vous m'aviez dit que si, un jour, je voulais apprendre à lire, je pourrais venir vous voir. Eh bien, ça y est, maintenant, j'ai envie* ». Nous voyons bien ici que, du besoin de formation, a émergé le désir...

Nous rencontrons assez fréquemment des personnes en situation de détresse totale tant sur le plan matériel que sur le plan psychologique et pour qui apprendre à lire et à écrire est un vrai désir mais un désir tellement enfoui qu'il n'a jamais pu émerger. Et quand, à l'occasion d'une rencontre avec un travailleur social, elles viennent nous voir, nous savons très vite qu'elles sont très proches de la formation. Nous pensons à C., une jeune mère de famille de 25 ans, envoyée par le foyer de femmes seules où elle avait été hébergée et qui, alors que nous lui disions qu'elle pouvait apprendre à lire, a éclaté en sanglots et, l'émotion apaisée, nous a dit : « *J'crois pas qu'c'était possible...* » et qui, ensuite, est venue aussi régulièrement que le lui permettait une vie bien lourde pour ses 25 ans.

Nous entendons encore l'accent de sincérité de M., 30 ans : « *Moi, pour apprendre à lire, j'srais capable d'aller n'importe où, de faire n'importe quoi. Vous allez voir que j'vous raconte pas des blagues quand j'dis ça* ».

Les faits ont prouvé effectivement que M. ne racontait pas "des blagues"... En six mois, elle était capable de déchiffrer le courrier administratif qu'elle recevait, les mots que sa fille rapportait de l'école :

« *Hier, la maîtresse de ma fille elle m'a donné un mot quand j'suis allée chercher la petite et elle allait m'le lire, comme d'habitude. Mais j'l'ai*

*vite arrêtée. J'ai dit : j'sais lire maintenant" et j'ai lu devant elle ; j'ai mis du temps mais j'comprendais c'qu'elle voulait... ».*

Et pourtant M. avait une vie bien difficile. "RMIste", seule avec deux enfants, issue elle-même d'une famille "à problèmes", on aurait pu penser qu'il fallait d'abord l'aider à résoudre les problèmes urgents de survie et, qu'après, on aurait pu penser à la formation. Pour certaines personnes, ce raisonnement est valable. Pour d'autres, au contraire, il n'en est rien. Après avoir rencontré de nombreuses personnes en situation de détresse totale, nous pensons que, pour certaines d'entre elles, apprendre à lire, si elles le désirent, est peut-être le seul lieu où, dans leur vie, une solution peut-être apportée dans les mois ou dans l'année qui suivent. C'est peut-être aussi le seul lieu où une petite ébauche de "restauration narcissique" peut prendre forme. Restauration qui peut entraîner un autre regard face à soi-même.

*« Moi, maintenant, je vais plus à X. (un lieu où étaient distribués gratuitement nourriture, vêtements etc.), je me débrouille toute seule, je m'organise ; je n'ai plus besoin de demander de l'aide ».*

M. 30 ans.

Il ne nous est pas possible - et c'est bien dommage - de rendre compte de l'éclat de fierté qui accompagnait cette remarque.

Nous sommes toujours étonnés quand des "accompagnateurs sociaux" énoncent de façon péremptoire, soit que tel ou tel RMIste, par exemple, doit apprendre à lire s'il veut s'en sortir, soit, au contraire, qu'une autre personne est bien loin de la formation.

Nous pensons qu'il est urgent d'arrêter de parler à la place des personnes en situation difficile, que ce soit l'illettrisme ou une autre situation.

Quelles que soient notre sincérité et notre bonne volonté, qu'est-ce que nous savons, nous, d'une situation que nous n'avons pas vécue, qu'est-ce que nous en savons autrement qu'avec notre intellect. Connaître une situation, c'est l'avoir vécue "avec ses tripes", dans la réalité de son environnement social, dans la souffrance de ses parents, dans l'avenir bouché de ses enfants. Qui peut dire qui est prêt à sortir de l'illettrisme... si ce n'est la personne concernée, et elle seule.

*En quoi ce public est-il différent de celui dont nous parlons au chapitre précédent ?*

La différence est essentielle. Pour mener à bien une formation, ce public a besoin que travaillent conjointement structures d'accompagnement et structures de formation. Il est - nous l'avons dit plus haut - marginalisé ou à la limite de l'être. La plupart des personnes qui le composent n'ont jamais travaillé et vivent des situations très précaires. Si, au jour le jour, ne sont pas résolus les problèmes de survie : menaces de saisie, difficultés financières insurmontables, coupures d'électricité etc., la formation ne sera pas possible. Si, par

contre -et cela nous l'avons éprouvé- les problèmes peuvent se dire et, peu à peu, être moins aigus car on aura cherché des moyens d'y remédier (cf. structure d'accompagnement), la formation peut continuer. Elle apparaît alors comme l'oxygène indispensable à la vie. Elle est le moment où l'on prend le temps de s'occuper de soi, où l'on rencontre des gens comme soi, avec des difficultés mais avec des projets. C'est aussi un endroit sympathique où l'on peut parler, rire, se détendre. Et c'est avant tout un lieu où prend forme une autre image de soi, celle d'une personne capable de lire et d'écrire comme tout le monde.

Ce public, qui représente à peu près un tiers des personnes que nous rencontrons, a le désir de suivre une formation mais il est dans une situation tellement difficile que la formation ne sera possible que si structure d'accompagnement et structure de formation, chacune bien à leur place, sont là, prêtes à accompagner la formation de façon à ce que se gèrent au quotidien les difficultés de vie, problèmes financiers, problèmes avec la justice, parfois, problèmes psychologiques, problèmes liés à la formation : adaptation au groupe, peurs, blocages, découragement, parfois.

Ce travail en collaboration quasi permanente avec les structures d'accueil, nous le vivons quotidiennement et de façon très simple et les résultats que nous enregistrons sont toujours positifs. Même si, par moments, chez certains stagiaires il y a recul apparent, retrait, voire abandon, la situation ne sera jamais plus la même. La personne en situation d'illettrisme, mue par le désir qui était le sien, est allée elle-même explorer un de ses "possibles". Elle sait maintenant, au plus profond d'elle-même, qu'apprendre à lire, pour elle, c'est possible même si, aujourd'hui, ce n'est pas sa priorité.

C'est ainsi que nous avons vu J.C., tisserand pendant douze années puis licencié pour motif économique et sans domicile fixe depuis huit années, nous arriver avec ce qui nous a semblé un vrai désir d'apprendre à lire. Il était en lien avec A.T.D. Quart Monde qui l'aidait à sortir d'un état de "clochardisation" assez sérieux. Il a démarré les cours et, très vite, la formatrice a repéré en lui de nombreuses capacités de logique, de raisonnement hypothético-déductif, d'anticipation etc., toutes fonctions intellectuelles qu'elle lui a fait toucher du doigt comme étant sa richesse propre, son potentiel. Tout démarrait bien pour lui et laissait présager un apprentissage rapide et très "restaurateur". Peu de temps après pourtant, J.C. ne revient plus au cours et nous prévient, par téléphone, qu'il a besoin de beaucoup de temps pour réparer et aménager "sa maison". Et c'est seulement un an après que nous l'avons vu revenir. Bien des choses avaient changé dans sa vie : il avait démarré un travail (Contrat Emploi Solidarité) et s'y trouvait bien ; il louait un logement qu'il avait lui-même réparé (il avait dormi sous une tente, pendant des années), il était là, sûr de lui, très soigné, prêt à revenir au cours.

Nous pensons qu'il faut - dès que le désir de formation émerge - être disponible tout de suite pour lui permettre de prendre corps quels que soient les

obstacles que notre raisonnement voit s'amonceler autour de lui. (Entre le désir et le raisonnement, il y a une telle différence !) S'il y a désir, il y a forcément une pulsion majeure qui, un jour ou l'autre, lèvera les obstacles. Personne ne sait quand ni comment, pas même la personne concernée.

Nous rencontrons des personnes à qui il ne faudrait apparemment que très peu de choses pour qu'elles sortent de leur situation difficile et pourtant elles y restent. D'autres, par contre, sont dans des situations insupportables, très "bloquantes" et elles franchissent tous les obstacles car elles sont animées d'un désir très puissant, très mobilisateur. Nous pensons que c'est un peu cela que ressentent les personnes en situation d'illettrisme quand elles nous disent :

*« Pour y arriver, il faut de la volonté... »*

*« Moi, je veux maintenant y arriver et j'y arriverai... »*

Elles parlent de volonté. Nous pensons plutôt, en les écoutant raconter leur cheminement, qu'il s'agit avant tout de désir.

Un travail mené depuis un peu plus d'une année en partenariat avec une Entreprise Intermédiaire de notre secteur illustrera bien notre propos quant au désir de formation et à l'accompagnement souhaitable de la formation.

Cette entreprise (maraîchage) emploie quinze salariés, la plupart en Contrat Emploi Solidarité (C.E.S.), certains en Contrat de Retour à l'Emploi (C.R.E.).

Comme il s'agit d'une Entreprise Intermédiaire, un travail d'insertion professionnelle et sociale est continuellement fait de façon informelle et les responsables de production ont un rôle d'accompagnement et d'insertion. Ils ont donc des contacts permanents avec les ouvriers - ils partagent le même travail - et ils essaient de voir avec eux les difficultés qu'ils rencontrent face à l'emploi. Le niveau de formation est souvent un obstacle. Un travail de maturation se fait peu à peu dans ce domaine comme dans les autres. Quand les animateurs pensent que quelques personnes sont prêtes pour parler de formation, ils nous font signe. Nous rencontrons alors les ouvriers concernés pendant la pause, autour d'une tasse de café. Ils savent qui nous sommes et pourquoi nous sommes là. Au fil d'une conversation à bâtons rompus où peu à peu les langues se délient, le sujet de la formation est abordé. Et c'est, une fois de plus, la remontée à la surface de toutes les peurs, de tous les mauvais souvenirs mais aussi du désir d'apprendre.

*« Moi, j'aimerais bien... mais j'suis pas fort ».*

Nous expliquons qu'améliorer son niveau, même si on ne sait pas lire, c'est possible, qu'il y a des cours pour cela, des cours qui se passent de telle ou telle manière etc.

Très vite, la confiance s'établit, ce qui n'a rien d'étonnant puisque s'établit ici la relation égalitaire dont nous avons parlé dans le chapitre "Accueil". Nous sommes ici - et nous ne le répéterons jamais assez - en professionnel de la formation et nous avons affaire à des adultes qui, quelles que soient les dif-

ficultés qu'ils rencontrent, sont des êtres parfaitement capables de savoir ce qu'ils désirent.

Nous décidons, en fin de compte, que des rendez-vous individuels seront demandés par ceux qui désirent parler formation. Nous insistons largement sur la notion de désir. On vient en formation parce qu'on le désire ; la formation n'est jamais obligatoire.

Après "l'entretien- accueil- évaluation" dont nous avons parlé dans le 2e chapitre de notre étude, chacun décide de suivre ou non une formation.

L'an dernier, après plusieurs rencontres, au fur et à mesure que naissait la demande, nous avons reçu, en entretiens individuels, 14 personnes sur 15 rencontrées une première fois. Sur ces 14 personnes, une seulement ne suivra pas une formation. Les autres sont très assidues et progressent régulièrement.

Pendant toute la formation, un suivi régulier de l'Entreprise Intermédiaire et de notre structure accompagne ces personnes. Suivi qui ne s'est, d'ailleurs, pas avéré plus lourd que celui des autres stagiaires que nous recevons dans nos groupes.

Il s'agissait, pourtant, ici, d'un public en très grande difficulté : Demandeurs d'Emploi de Très Longue Durée (D.E.T.L.D.)<sup>6</sup> pour la plupart, personnes marginalisées, RMistes etc. Le responsable de l'Entreprise Intermédiaire avait d'ailleurs beaucoup hésité quand nous avons proposé un mode de fonctionnement qui allierait suivi social et formation mais laisserait aux salariés la liberté de suivre ou non une formation. « *Si on leur laisse le choix, nous disait-il, ils ne vont pas faire de formation* ».

Nous-mêmes n'étions pas sûrs à cent pour cent d'avoir raison en misant sur le désir de formation de salariés en aussi grande difficulté. Nous y croyions pourtant très fort. Nous savons, pour avoir rencontré cette réalité très souvent, que peu de personnes - même apparemment bien abîmées - refusent de croire à la possibilité de changement que l'autre leur apporte, d'égal à égal, d'homme à homme, dans une rencontre toute simple, toute vraie, sans aucun apitoiement ni compassion mais avec une certitude imparable puisque fondée sur la pratique et surtout sur une foi en l'évolution positive de quiconque... à commencer par le formateur.

---

6 D.E.T.L.D : Demandeurs d'emploi depuis plus de trois ans

## CONCLUSION : QUELQUES PISTES...

### QUELQUES REFLEXIONS

Au terme de notre étude, nous n'avons pas la prétention d'avoir démontré quelque chose. Nous n'en avons d'ailleurs ni l'intention ni les moyens.

Nous avons toutefois envie de faire partager à notre lecteur deux pistes qui se dégagent de notre réflexion.

La première nous a souvent amenés à nous demander comment l'école pourrait prévenir l'illettrisme. Nous dirons bien modestement dans une première parité ce que nous préconisons.

La deuxième, et elle nous paraît essentielle, est que doit cesser l'amalgame illettrisme-marginalisation. Le "non lire" est un handicap, ne lui donnons aucune coloration particulière.

#### A. ILLETTRISME ET FORMATION INITIALE.

Au cours des nombreux débats, rencontres, discussions auxquels nous participons, souvent revient la question des causes de l'illettrisme et l'école est mise au banc des accusés.

Nous refusons toujours cette réponse réductrice.

Nous n'avons pas envie, d'ailleurs, de jeter l'anathème sur qui que ce soit.

Nous savons que l'illettrisme est le résultat d'un faisceau de causes très complexes et n'avons aucune envie de rechercher un bouc émissaire bien rassurant.

Pourquoi, alors, rapprocher ici illettrisme et formation initiale. Tout simplement parce qu'au fur et à mesure du travail que nous accomplissons avec les personnes en situation d'illettrisme, nous nous sommes vite aperçus que l'apprentissage était souvent le fait de la qualité de la relation apprenant-formateur.

Nous avons constaté maintes fois - et nous l'avons dit et répété dans notre étude - que l'intérêt porté à la personne tout entière, d'homme à homme, d'égal à égal, avait un impact essentiel sur sa relation avec l'apprentissage. Souvent, les personnes en échec nous disent :

*« J'étais au fond de la classe... »*

*« On s'occupait pas de moi. »*

*« On m'envoyait balayer les feuilles de la cour. »*

On peut penser qu'il y a là bon nombre de clichés... On aimerait d'ailleurs bien pouvoir en être sûr. Ce qui importe, toutefois, ce n'est pas l'exactitude de telle ou telle affirmation, c'est l'image de rejet que portent en eux ceux qui émettent ces constatations.

Nous les écoutons, nous partageons avec eux ce sentiment d'injustice qui fait dire à X.

*« Si on s'était occupé de moi quand j'y arrivais pas, j'en serais pas là. »*

ou a Y.

*« Je n'arrive pas admettre que j'ai perdu toutes ces années parce qu'on ne m'a pas appris à lire... »*

Nous les écoutons et pensons à nos collègues instituteurs de Cours Préparatoire, année par excellence de l'apprentissage du Lire-Ecrire, qui sont seuls devant vingt cinq à trente enfants.

Comment pourraient-ils créer cette relation privilégiée, cette attention tranquille portée à chaque enfant, seul remède, nous semble-t-il, quand il y a difficulté ou échec ?

Quels que soient leur compétence pédagogique, leur implication, voire leur "militantisme", cela s'avère impossible.

Nous entendons, d'autre part, maintes fois, les mêmes collègues instituteurs nous dire qu'il est très facile, même en dernière année de maternelle, et a fortiori au cours du premier trimestre du Cours Préparatoire, de repérer les enfants qui auront des difficultés à apprendre à lire.

Peu à peu, alors, germe en nous une hypothèse, elle grandit et devient certitude au cours des années.

Puisque tout le monde, s'il le désire, peut apprendre à lire, puisque cet apprentissage est fonction de la relation apprenant-formateur,

puisque'il est facile de repérer dès le début de l'apprentissage - 5 ou 6 ans - les enfants qui auront des difficultés à apprendre à lire,

pourquoi ne pas essayer de trouver une solution immédiate qui prendrait en compte le paramètre relation privilégiée, individuelle, dès qu'apparaîtraient les premiers signes précurseurs de l'illettrisme futur.

Nous imaginons une école pilote, dans une Z.E.P.(Zone d'Education Prioritaire), par exemple, où se déroule le scénario suivant :

28 élèves sont en Cours Préparatoire. Début décembre, l'instituteur se rend compte de façon certaine que quatre élèves - nous ne noirissons pas le tableau - n'arriveront pas à suivre le rythme d'apprentissage et ne sauront pas lire en juin.

Ces quatre élèves sont alors pris en charge, individuellement, par un instituteur très compétent, formé à l'apprentissage individualisé, passionné par le travail spécifique qui lui est, ici, demandé. Au cours de chaque demi-journée, pendant une heure, il travaille individuellement avec chaque enfant qui, le

reste du temps, rejoint sa classe. Une collaboration étroite s'établit, évidemment entre les deux instituteurs de l'enfant.

Quel est le rôle de cet instituteur privilégié ?

\* Comprendre ce qui se passe. Chercher avec l'enfant... Comme l'adulte, ce dernier sait beaucoup de choses sur lui même. Encore faut-il savoir l'écouter.

\* Redonner à l'enfant la sécurité qu'il a perdue face à cet échec dont il est bien conscient. Sécurité donnée par l'échange verbal, l'explication. Sécurité surtout, apportée par la relation affective, le "cocooning" si important quand on entre en première année de grande école.

\* Donner à l'enfant la possibilité de parler des événements qui peuvent être un obstacle à l'apprentissage. Événements sur lesquels l'instituteur n'aura que très rarement prise mais qui, parce qu'ils auront été "parlés", auront perdu de leur pouvoir destructeur.

Nous émettons l'hypothèse que si ce scénario était mis en place et réalisé, les quatre enfants ainsi accompagnés sauraient lire avant la fin de l'année scolaire.

Cette hypothèse n'est pas le résultat de fumeuses cogitations. Nous l'avons vérifiée en trois occasions avec deux fillettes et un garçon qui avaient une apparente impossibilité à apprendre à lire. Chaque fois, le résultat a été concluant. Trois exemples, bien sûr, ne suffisent pas à étayer solidement une hypothèse. Nous ne demandons qu'à avoir la possibilité de le faire avec de nombreux enfants, futurs pourvoyeurs de stages de lutte contre l'illettrisme.

Parfois, "les bras nous tombent" quand nous voyons chaque année arriver des jeunes de 17-19 ans, frais émoulus du système scolaire et en grande difficulté face au lire-écrire.

Nous avons envie de reprendre un vieux proverbe du Nord :

« *Avant de wassinguer, ferme plutôt le robinet* » (wassinguer en "chti" : passer la serpillière).

Fermer le robinet, arrêter le flux des personnes en situation d'illettrisme, ce n'est pas oeuvre facile. Nous le savons bien. Nous savons aussi que de nombreux instituteurs et professeurs se battent dans tous les coins de l'Hexagone et nous sommes de coeur avec eux.

L'hypothèse que nous émettons est bien modeste. Peut-être, d'ailleurs, a-t-elle déjà été vérifiée quelque part.

Dans ce cas, nous aimerions le savoir.

## B. POUR UNE DEMARGINALISATION DE L'ILLETTRISME.

Des mots pris au hasard de nos lectures et qui qualifient l'illettrisme : infirmité, fléau social.

Les personnes en situation d'illettrisme ne sont pas mieux loties. Ce sont, paraît-il :

des laissés pour compte, des gens marginaux ou en voie de l'être.

Le Monde (février 1992) embouche, lui aussi, la même trompette.

*« Ils sont des millions, parmi nous, atteints de cette maladie sociale d'un autre âge : ne pas savoir lire. »*

Le Ministère de la Justice, lui, apporte des éléments de réponse, crée des parallèles. Lisons plutôt une communication où il affirme, en 1984, qu'« il y a une liaison évidente entre la délinquance des jeunes et l'illettrisme, au nom d'une observation des services de l'éducation spécialisée selon laquelle 87 % des jeunes en difficulté ne maîtrisent pas les éléments de base de la connaissance relevant de l'éducation primaire. »

On croit rêver...

Et l'on pourrait aisément continuer. A peu près partout, on fustige à qui mieux mieux la situation d'illettrisme avec les termes les plus noirs et on amalgame illettrisme et marginalité, misère et délinquance.

Travaillant dès l'apparition du dit "fléau" avec des personnes en situation d'illettrisme, nous nous sommes souvent demandé de qui parlaient les gens qui prétendaient connaître les personnes bien réelles avec qui nous vivions la réalité de l'illettrisme et de l'apprentissage de lire-écrire. Il ne s'agissait sûrement pas des mêmes personnes... Nous, nous rencontrions des gens comme les autres, certains bien dans leur peau, d'autres moins, d'autre pas du tout ; certains, la moitié à peu près, ayant un emploi, d'autres faisant des petits boulots, les autres, enfin, ayant perdu leur emploi. Mais qu'y avait-il de spécifique ici ?

Pour nous, qui connaissions bien le public ayant un faible niveau de qualification, il n'y avait pas de différence entre les personnes en situation d'illettrisme et celles qui ne l'étaient pas. L'élément nouveau résidait dans le fait que certains, parmi elles, ne savaient pas lire et/ou écrire et osaient l'avouer.

Nous nous sommes souvent demandé le pourquoi de cet amalgame "illettrisme-marginalité-pauvreté-misère-déficiences de tous genres" et à qui il profitait. N'était-ce pas, tout simplement, parce qu'il était plus rassurant de se dire que l'illettrisme ne pouvait être que le résultat d'une situation déjà totalement dégradée. Un extrait de compte rendu d'audience aux Assises, vu dernièrement sur une chaîne nationale, confirme cette hypothèse.

*« Ils sont trois inculpés... et arrivaient sur l'écran des visages bien marqués.*

*X., 25 ans, chômeur, sans domicile fixe, récidiviste, illettré etc.*

*Y., de même.*

*Z., lui, c'est le polytechnicien de la bande : il sait lire. »*

Regardant ces images, nous pensions aux personnes en situation d'illettrisme avec qui nous partageons des expériences très riches, dont nous connaissions l'histoire, les projets... Pourvu que ce jour là, elles n'aient pas regardé les informations télévisées sur la même chaîne que nous.

Il est bien évident que si on pense qu'illettrisme = déficience intellectuelle, marginalisation, pauvreté, misère, il est plus facile à tous d'avoir bonne conscience. Qui peut dire, en effet, qui est responsable de la délinquance, de la misère. La responsabilité est tellement diluée, tellement diffuse qu'elle n'empêche personne de dormir.

Deux sociologues, J.F. Lae et P. Noisette, nous ont apporté un autre élément de réponse.

« Ceux qui comptent les illettrés, le font auprès des chômeurs, des familles assistées, des jeunes en réinsertion, des prisonniers, dans les stages de préformation professionnelle, les quartiers "difficiles". On tourne et retourne les mêmes "poches", poches de misère, poches de délinquance, poches de chômage. On compte et on recompte inlassablement les mêmes clients de l'action sociale, et la rubrique "illettrisme" permet d'ouvrir une nouvelle colonne, dans laquelle on verse par ordre de taille de pieds ceux qu'on venait de lister par ordre de taille de mains » (*Je, tu, il, elle apprend.* J.F Lae P. Noisette)

Il est vrai que la majorité des personnes que nous rencontrons ne sont jamais répertoriées dans les statistiques prenant en compte l'illettrisme. Cela s'explique aisément : elles travaillent, paient (parfois) des impôts, font deux ou trois enfants que les Services d'Aide à l'Enfance ne connaissent pas - et pour cause -, elles ont un casier judiciaire vierge, le prétendu "virus" de l'illettrisme n'a pas laissé sur elles les traces que d'aucuns auraient pu attendre.

De ces personnes, nul ne parle. C'est à elles que nous avons tenté, ici, de donner la parole.



## BIBLIOGRAPHIE

### 1. OUVRAGES ET ARTICLES UTILISES POUR LA REDACTION DE LA PREMIERE PARTIE DE NOTRE ETUDE

DUBAR Claude, "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", *Contradictions*, n° 21, Bruxelles, 1979.

DUBAR Elisabeth, Une année de formation pour des "bas niveaux", in "Les Formations dites de "bas niveau"", *Pour*, n° 65, Paris, Mars Avril 1978.

DUBAR Claude, EVRARD Serge, "Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective d'adultes", *Education Permanente*, n° 17, Paris, Janvier Février 1973.

EVRARD Serge, "L'Action Collective de Formation", *Actes du colloque*, VI colloque Formation Continue, 3, 4, 5 juin 1980.

LOUCHET P., "Le CUEEP de Lille", *Education Permanente*, n° 10, Paris, Avril Mai Juin 1971.

MLEKUZ Gérard, Milieu Ouvrier et formation permanente, in "Les Formations dites de "bas niveau"", *Pour*, n° 65, Paris, Mars Avril 1978.

MLEKUZ Gérard, "Sallaumines. Noyelles sous Lens : une action collective de formation en Bassin Minier", *Contradictions*, n° 21, Bruxelles, 1979.

### 2. OUVRAGES ET ARTICLES UTILISES POUR LA DEUXIEME ET TROISIEME PARTIE DE NOTRE ETUDE

BLANCHARD P., *Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire*, Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme, Les cahiers d'études du CUEEP, n° 14, Lille, Décembre 1989.

BONNET Marc, Véronique AGNESE, Stéphanie PEGOURIE, *Management socio-économique des actions de lutte contre l'illettrisme au niveau des collectivités territoriales*, ISEOR, Janvier 1991.

BRUNETIERE D., J. METAY, Th. SYLVESTRE, *Existe-t-il une culture illettrée*, ALPHA 1990, Québec, 1990.

- Collectif, "Contre l'illettrisme : méthodes et outils", *Cahier n° 1 G.P.L.I.*, Centre Inffo, Paris, juin 1990.
- Collectif, "Contre l'illettrisme : points de vue et réflexions", *Cahier n° 2, G.P.L.I.*, Centre Inffo, Paris, Juin 1990.
- Collectif, "Illettrisme et Entreprise", *Actualité de la Formation Permanente*, Centre Inffo, n° 96, Paris, Septembre Octobre 1988.
- Collectif, "Lutter contre l'illettrisme", *Actualité de la Formation Permanente*, Centre Inffo, n° 106, Paris, Mai Juin 1990.
- DOLTO Françoise, *L'Échec scolaire*, Essai sur l'éducation, Ergo Press, Paris, 1989.
- ESPERANDIEU V., A. LION, BENICHOU J.P, "Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre", Documentation française, Paris, 1984.
- FRAENKEL B., D. FREGOSI, M.A. GIRODEY, M. Th. VASSEUR, *L'écrit et les illettrés : pratiques langagières, scripturales et mathématiques*, Paris, CEPI, 1989.
- FREIRE Paulo, *L'éducation dans la ville, Théories et pratiques de l'éducation des adultes*, Edition PAIDEIA, Paris, 1991.
- GILLARDIN B., Cl. TABEL, *Retour à la lecture : lutte contre l'illettrisme, guide pour la formation*, Paris, RETZ, 1988.
- HEBRARD Jean, "Illettrisme : le cas de la France", Collectif, *Lutter contre l'illettrisme*, AFP, n°106, Paris.
- KECHEMIR Latifa, Vivien KOPERSKI, Latifa LABBAS, Véronique LECLERCQ, *Le renouveau de la formation à dominante linguistique dans le Nord Pas de Calais*, F.A.S. Nord Pas de Calais, CUEEP DAFCO, Janvier 1989.
- LAE J.F, NOISETTE P., *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, Documentation française, Paris, 1985
- LANNOY M., V. ROBERT, M.A. SHARMA, "Illettrisme et entreprise" (représentations et diagnostic), *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 20, Lille, juin 92
- LECLERCQ Véronique, "Illettrisme, aspects généraux", in *Innovation*, n° 14, C.R.D.P., Lille, 1989.
- LECLERCQ Véronique, "Les approches pédagogiques spécifiques à la remise à niveau", *Actes Journées d'Etudes*, CEMEA, Paris, Mai 92.
- LECLERCQ Véronique, "Didactique de l'écrit en éducation de base : La décennie 1980. 1991", *Education permanente*, n° 111, Paris, juin 92.

- LECLERCQ Véronique, "Didactique de la lecture : Nouvelles perspectives des années 90", Document interne "le temps d'écrire", CUEEP, Lille, juin 92.
- MALGLAIVE G., *Enseigner aux adultes*, P.U.F, Paris, 1990.
- MOAL Alain, "L'approche de l'éducabilité cognitive par les modèles du développement cognitif", in "Apprendre peut-il s'apprendre ?", *Education Permanente*, n° 88-89, Paris, 1982.
- NOISETTE Patrice, "Le dire lire", *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 1986.
- NUTTIN J., *Developpement de la motivation humaine*, P.U.F., Paris, 1985.
- SOREL Maryvonne, "L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on, pourquoi ?", in "Apprendre peut-il s'apprendre ?", *Education Permanente*, n° 88-89, Paris, 1982.



## **ANNEXES**



NIVEAUX	
I	Personne occupant des emplois exigeant une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la maîtrise ou des écoles d'ingénieurs.
II	Personne occupant des emplois exigeant une formation de niveau licence.
III	Personne occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du brevet de technicien supérieur ou du diplôme des instituts universitaires de technologie, et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.
IV	Personne occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou de technicien, et du brevet de technicien.
V	Personne occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (B.E.P.) ou du certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) et par assimilation du certificat de formation professionnelle des adultes (C.F.P.A.) 1er degré.
Vbis	Personne occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximum d'1 an, conduisant notamment au certificat d'éducation professionnelle ou à toute autre attestation de même nature.
VI	Personne occupant des emplois n'exigeant pas de formation, allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.



## **GUIDE D'UTILISATION DE LA CLASSIFICATION NATIONALE DES OUVRIERS EMPLOYES PAR LES ENTREPRISES DU BATIMENT OCCUPANT JUSQU'A 10 SALARIES<sup>1</sup>**

Les parties signataires ont estimé utile d'établir en commun le présent guide d'utilisation qui constitue un commentaire de l'accord collectif national du 8 octobre 1990 relatif à la classification nationale des ouvriers des entreprises du bâtiment occupant jusqu'à dix salariés, à l'intention des entreprises et des salariés du bâtiment.

### **I. PRESENTATION GENERALE DE LA NOUVELLE CLASSIFICATION DES OUVRIERS DU BATIMENT**

#### *A. Principes ayant guidé les signataires (préambule)*

Par la négociation :

- valoriser les métiers du bâtiment et améliorer l'image de marque de la profession, notamment en y attirant et en y conservant les jeunes qualifiés;
- reconnaître les capacités acquises par les ouvriers du bâtiment;
- favoriser le déroulement de carrière des ouvriers et l'examen de leurs possibilités d'accès à des postes relevant de qualification supérieure, grâce notamment à une prise en compte accrue des impératifs de formation initiale et continue;
- procéder à une revalorisation des salaires minimaux;
- prendre en compte les exigences spécifiques à certains corps d'état.

#### *B. Présentation du nouveau système de classement*

La nouvelle classification comportant 4 niveaux de qualification correspondant à 7 positions hiérarchiques au lieu de 10 échelons hiérarchiques dans la précédente grille, il n'y a, par conséquent, pas de concordance entre les nouveaux et les anciens coefficients hiérarchiques.

Le classement des ouvriers doit s'opérer à partir des définitions générales des niveaux tenant compte des quatre critères suivants :

- contenu de l'activité;
- autonomie et initiative;

---

1 Ce texte n'a pas fait l'objet d'une demande d'extension.

- technicité;
- formation, adaptation et expérience.

Un tableau récapitulant ces critères figure dans la nouvelle classification afin de faciliter le classement des ouvriers.

Ce tableau peut être lu :

horizontalement : dans un même niveau ou position, les quatre critères se complètent, sans priorité ni hiérarchie entre eux;

verticalement : il révèle une graduation de valeur des critères entre les différents niveaux.

### *C. Présentation des définitions des niveaux d'emplois (Article 1er)*

Les définitions des niveaux constituent l'élément essentiel de classement de chaque ouvrier.

Les caractéristiques principales des emplois de chaque niveau et l'apparition progressive des critères de classement dans la grille sont les suivants :

#### *Niveau I*

##### **Position 1 :**

Travaux de simple exécution.

Simple adaptation aux conditions générales de travail sur chantier ou en atelier.

Niveau d'accueil des ouvriers sans formation, ni spécialisation.

##### **Position 2 :**

Travaux simples, sans difficultés particulières.

Initiatives élémentaires.

Première spécialisation dans leur emploi, avec ou sans initiation professionnelle.

L'initiation professionnelle, définie par l'article 3.3, s'entend notamment du fait pour un ouvrier d'avoir régulièrement préparé dans une entreprise un diplôme de niveau V de l'éducation nationale, et à l'issue du cycle de formation de s'être présenté à l'examen, sans l'avoir obtenu.

#### *Niveau II*

A ce niveau, apparaissent les notions :

de spécialité (travaux courants, connaissances techniques de base du métier, respect des règles professionnelles);

- de diplôme professionnel de base ou expérience équivalente (niveau V de l'éducation nationale);
- de représentation simple liée à l'exécution du travail au quotidien.

### *Niveau III*

#### **Position 1 :**

Exécution des travaux du métier.

Ces ouvriers peuvent être assistés de salariés des niveaux précédents ou de même niveau. Dans ce cas, il s'agit d'aides dont l'intéressé guide le travail et non pas d'une équipe que l'intéressé a la responsabilité hiérarchique de diriger.

Peuvent également être prises en considération, de façon ponctuelle, la notion de représentation simple et celle de transmission de leur expérience.

#### **Position 2 :**

Exécution des travaux délicats du métier et solides connaissances professionnelles.

La notion d'autonomie apparaît à ce niveau.

Peuvent être éventuellement appelés à assurer le tutorat des apprentis et des nouveaux embauchés.

Le non-exercice du tutorat ne saurait être un motif de refus de classement au niveau III, position 2. Le tutorat se définit par référence aux dispositions légales et conventionnelles en matière d'apprentissage et de formation par alternance : le tuteur suit les activités de quatre jeunes au plus (tous contrats d'insertion en alternance et apprentissage confondus), tout en continuant à exercer son emploi dans l'entreprise compte tenu de ses responsabilités particulières, mais avec la disponibilité nécessaire. Il conserve la responsabilité de l'action pendant toute sa durée et participe à son évaluation.

Il a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise ainsi que de veiller au respect de leur emploi du temps.

Il assure également, dans les conditions prévues par le contrat, la liaison entre les organismes de formation ou de suivi et les salariés de l'entreprise qui participent à l'acquisition par le jeune de compétences professionnelles ou l'initient à différentes activités professionnelles.

### *Niveau IV*

Ce niveau comporte deux positions pour lesquelles il existe deux filières :

- emplois de haute technicité, supposant la parfaite maîtrise de leur métier;
- conduite habituelle d'une équipe dans la spécialité.

Apparaissent à ce niveau, pour les deux positions et les deux filières :  
les notions d'adaptation aux techniques et équipements nouveaux et de  
diversification des connaissances professionnelles;  
la connaissance de techniques connexes : doit être considérée la con-  
naissance proprement dite plus que la mise en oeuvre de ces techni-  
ques.

Les salariés de ce niveau peuvent être appelés à mettre en valeur leurs  
capacités d'animation et d'organisation.

**Position 1 :**

Filière a : travaux complexes de leur métier nécessitant une technicité  
affirmée.

Filière b : organisation du travail des ouvriers constituant l'équipe ap-  
pelée à les assister et conduite de cette équipe.

**Position 2 :**

Filière a : travaux les plus délicats de leur métier.

Filière b : conduite et animation permanente d'une équipe.





# TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1. - Genèse du dispositif de lutte contre l'illettrisme	7
A. LE C.U.E.E.P.	7
a) Un bref historique	7
b) Actuellement	8
B. l'Action Collective de Formation	8
a) Les principes d'une Action Collective de Formation	8
b) Le fonctionnement d'une Action Collective de Formation	9
C. Dans l'A.C.F., la lutte contre l'illettrisme	10
a) A.C.F. : quelques-unes des réponses apportées	10
b) Une réponse parmi d'autres : la lutte contre l'illettrisme	10
CHAPITRE 2. - La mise en place du dispositif de lutte contre l'illettrisme	15
A. La sensibilisation	15
a) Pourquoi sensibiliser au problème de l'illettrisme ?	15
b) Qui sensibiliser ?	16
c) Comment sensibiliser ?	17
B. L'accueil	19
a) Un accueil spécifique ?	19
b) Un entretien et une évaluation individuels	21
c) Quel accueillant ?	22
d) L'accueil - évaluation	23
C. Les formateurs	27
D. La pédagogie	29
a) Comment démystifier ?	30
b) Une approche pédagogique ... Des méthodes...	32
c) Quelques mots sur la didactique de la lecture et de la production d'écrit	34
E. Le suivi	37

CHAPITRE 3. - Le public en situation d'illettrisme : Un essai de typologie	41
L'illettrisme tel que nous l'avons rencontré	41
L'émergence d'un autre type de public	42
Qui sont les personnes en situation d'illettrisme que nous rencontrons ?	43
A. Des personnes ayant assumé leur situation d'illettrisme et voulant en sortir comme tout un chacun face à un handicap réversible	43
B. Des personnes bloquées dans leur vie professionnelle et sociale et se demandant si elles sortiront un jour de ce "non lire/écrire"	45
C. Des personnes marginalisées ou à la limite de l'être, qui pensent qu'elles ne pourront jamais lire et/ou écrire et à qui il faut un accompagnement social et/ou psychologique	47
En quoi ce public est-il différent de celui dont nous parlons au chapitre précédent ?	49
CONCLUSION : Quelques pistes...Quelques réflexions	53
A. Illettrisme et formation initiale.	53
B. Pour une démarginalisation de l'illettrisme.	56
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	63
TABLE DES MATIERES	73

## BON DE COMMANDE

à renvoyer à

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

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/58.11.11)

Nos.	F.F.	Nbre d'ex.
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 (épuisé)	70	<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, septembre 1989	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="text"/>
15. L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="text"/>
16. Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise février 1990	70	<input type="text"/>
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="text"/>
N° spécial : Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : Réponse des universités", Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989	200	<input type="text"/>
18. L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord-Pas-de-Calais, février 1991	70	<input type="text"/>
19. 20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens Novembre 1991	70	<input type="text"/>
20. Entreprise et représentation de l'illettrisme, juin 1992	70	<input type="text"/>
21. Canal 6, Rapport d'évaluation, décembre 1992	70	<input type="text"/>
22. Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU, mars 1993	70	<input type="text"/>
23. Les formations d'adultes dans la division sociale du travail, octobre 1993	70	<input type="text"/>
24. Ça y est, je sais lire !, décembre 1993	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no. ....	300	<input type="text"/>

Veuillez préciser :

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

Veuillez 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.

**Achevé d'imprimer  
à l'Imprimerie de  
l'Université Charles de Gaulle  
(Lille III)**



**C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente**

**U.S.T.L. : Université des Sciences et Technologies de Lille**

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

**Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.  
9 et 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20 58 11 11**