

PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME : QUELLE PLACE POUR L'ÉCRIT ?

*Thomas DUMET,
allocataire de recherche, doctorant en sciences de l'éducation,
laboratoire Trigone, Lille 1, EA 1038*

■ L'objet de cette contribution est d'explorer le caractère impératif de l'écrit¹ pour les personnes dites "en situation d'illettrisme". Pour ce faire, nous avons cherché comment, au sein des investissements exprimés d'une formation dite "de lutte contre l'illettrisme", les sujets apprenants s'approprient (ou non) cet impératif et selon quelle logique. Nous nous sommes basés sur des entretiens réalisés auprès de sujets apprenants dans une formation de base. Au-delà de la dimension locale des données et des premiers résultats d'analyse, nous avons tenté, face à un objet difficile à circonscrire, d'ouvrir des perspectives de recherche sur la population en question et son relatif désinvestissement des formations de base. Cette interrogation repose sur un constat de paradoxe déjà ancien identifié autour de l'alphabétisation².

Il n'est pas dans notre propos de donner ici à voir l'étendue ou la répartition exhaustive du rapport des apprenants de formation de base à l'impératif scriptural. Nous nous contenterons ici d'introduire l'idée d'une variation importante dans ce rapport et d'en tirer quelques conséquences.

LE PARADOXE DE LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

L'observateur intéressé par la lutte contre l'illettrisme doit assez rapidement rendre compte du clivage qui s'impose à lui. D'un côté, l'illettrisme est considéré comme un problème social majeur en France depuis les années 90 et, à la même période, la lutte contre l'illettrisme est devenue une "priorité

¹ Nous avons souhaité explorer le rapport des personnes en situation d'illettrisme à l'impératif scriptural, c'est-à-dire à l'obligation objective (au sens où elle repose sur un relatif consensus) de maîtrise de la lecture et de l'écriture de la langue officielle qui s'est imposé progressivement en France et en Occident jusqu'à l'émergence récente de l'illettrisme comme problème politique et social.

² Au sens large, dépassant la frontière française entre alphabétisation et lutte contre l'illettrisme.

nationale" inscrite dans le marbre de la loi française³. De l'autre, peu des personnes dites en situation d'illettrisme, relativement à la population qu'elles représentent⁴, suivent effectivement les formations mises en place dans ce cadre.

Ce paradoxe, assez ancien, avait déjà été formulé par J.P. Hautecoeur, 1990, au début des années 90. Le phénomène en question semble assez large et international. Ce paradoxe s'explique, supposons-nous ici, parce qu'il relève de la rencontre de plusieurs logiques sociales relatives, dans le cas français, à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme, logiques caractéristiques d'une division sociale importante. Il semble en effet s'articuler entre ceux qui médiatisent la catégorie des illettrés, ceux qui travaillent en direction de personnes "ne maîtrisant pas les savoirs de base" et ceux qui sont définis, au moins de l'extérieur, comme "illettrés".

Cette division est perceptible dans les termes utilisés par l'une ou l'autre de ces catégories pour désigner "l'illettrisme" ou la "lutte contre l'illettrisme". Ces deux premières expressions sont symptomatiques de l'espace public et médiatique et constituent des appellations stigmatisantes et négatives. Les praticiens leur préfèrent les termes moins stigmatisants de "non maîtrise des savoirs de base" et "d'action pour la maîtrise des savoirs de base", par exemple. Enfin, les publics des formations de base rencontrés peuvent s'exprimer en termes de "difficultés" ou de "savoir lire et écrire" tout en n'en faisant pas une caractéristique centrale ou principale de leur situation ou de ce qu'ils sont.

Dans la première catégorie, se situent les acteurs sociaux considérant plus spécifiquement l'illettrisme (et assez peu la lutte contre l'illettrisme) et confronté à lui dans l'espace public comme un objet de représentation. Dans la deuxième, nous plaçons une autre catégorie d'acteurs, celle des praticiens plus ou moins engagés directement dans les formations en question. Leur tâche explicite est de rendre possible ou de favoriser une éventuelle sortie de l'illettrisme ou, pour le moins, d'œuvrer à la maîtrise des savoirs de base. Dans la troisième et dernière, nous trouvons les acteurs objectivement concernés par la lutte contre l'illettrisme, en tant qu'apprenants ou candidats potentiels à une formation du genre. C'est de cette catégorie d'acteurs, la moins visible, que l'on attend qu'elle s'engage en formation et qu'elle fasse sien l'impératif scriptural à l'œuvre dans la norme qui constitue l'illettrisme.

³ Loi d'orientation de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998.

⁴ En France, 10 % et 15 % dans la région Nord Pas-de-Calais dans laquelle les données analysées ici ont été recueillies. Source : Insee, *Enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ)*, 2004.

Les deux premières catégories répondent à des logiques sociales contradictoires : l'une, propre à l'espace public de représentation collective de l'objet, adopte une logique de disqualification et de réaffirmation de la hiérarchie sociale à partir du critère scolaire⁵ ; l'autre, propre à l'espace de pratiques professionnelles censé organiser une sortie de l'illettrisme et ne pouvant, de fait, mener à bien sa tâche *et* participer à la disqualification⁶.

D'un côté, l'illettrisme et avec lui, les illettrés, sont dans l'espace public ce que nous pouvons appeler des catégories (presque) vides. Elles ont, depuis peu, une consistance statistique mais elles ne représentent pas un groupe en soi. Bref, ce qu'il "manque" à l'illettrisme et aux illettrés, c'est une identité d'illettrés en tant que tel. L'absence d'une telle identité assumée ou revendiquée aboutit à l'absence de voix propre à ce qui reste une population, dénombrée certes mais sans "âme".

De l'autre côté, la lutte contre l'illettrisme, en tant qu'elle s'adresse à des sujets concrets et non plus seulement à des individus statistiques, doit, pour s'opérationnaliser, remplir le vide en question pour trouver les sujets inclus dans la classe statistique. C'est ici, pensons-nous, l'origine du paradoxe qui apparaît entre une "offre généreuse" et une "demande bloquée" comme l'exprimait J.P. Hauteceur (*Ibid.*).

Dans la division sociale entre "ceux qui ne savent pas lire et écrire" et les "lettrés", ces derniers n'abordent probablement pas l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme comme le font les premiers. Ce fait est un enjeu important pour la recherche scientifique. La prise en compte du paradoxe et de ses conséquences aboutit à la question des impératifs propres à chaque catégorie d'acteurs identifiés. Nous laisserons volontairement ici de côté le premier versant de l'impératif de la lutte contre l'illettrisme, celui des "lettrés", pour nous intéresser exclusivement aux personnes dites en situation d'illettrisme. L'analyse des impératifs subjectifs à l'œuvre dans l'investissement d'une formation de base par des sujets apprenants nous permettra sur ce point de poser quelques jalons.

⁵ Voir à ce titre, le travail de B. Lahire, 1999, sur les discours publics sur l'illettrisme.

⁶ La disqualification tend en effet à "naturaliser" ou à "durcir" l'illettrisme comme un attribut négatif alors que la lutte contre l'illettrisme répond plutôt à une exigence de mise à distance de l'illettrisme et de la personne qu'il concerne. L'émergence d'expression comme "personne en situation d'illettrisme" peut, sur ce point, être rapportée à une tentative de conciliation de deux logiques discursives antagonistes. Les usages terminologiques dans le champ des praticiens de "formations de base" marquent, selon nous, cette exigence.

METHODOLOGIE ET PRINCIPES DES ANALYSES

Les données sur lesquelles reposent les analyses qui suivent sont issues d'une Thèse en cours portant plus largement sur les logiques d'appropriation de la lutte contre l'illettrisme⁷ par des sujets apprenants et menée sur la base d'observations et d'entretiens répétés.

Les analyses que nous présentons ici portent sur un corpus relativement restreint de 9 entretiens⁸. Ce corpus est significatif de notre point de vue car il intègre des variations importantes, tant au regard des caractéristiques sociodémographiques de nos interlocuteurs que de leur investissement respectif de la formation. Ces personnes suivaient une même formation dite "action pour la maîtrise des savoirs de base" réalisée dans le cadre du "Réseau Régional LIRE", principal acteur (en nombre de personnes formées notamment) de la lutte contre l'illettrisme en Nord Pas-de-Calais.

CONDITIONS D'ENTRETIEN

Les premiers entretiens n'ont pas été réalisés sur le fond d'une relation nouvelle et ponctuelle entre le chercheur et ses interlocuteurs. Au contraire, la relation avait été établie deux semaines auparavant dans le cadre de la formation qu'ils suivaient. Nous avons été présenté par un formateur comme "stagiaire" de l'organisme de formation, donc intégré à l'équipe pédagogique du point de vue des apprenants. Chaque entretien a été réalisé dans une salle de formation de l'organisme de formation qui nous accueillait et à l'intérieur de plages horaires destinées normalement à une séance de formation. Les conditions d'entretien ont donc été analogues aux conditions des séances de formation et les questions portaient sur l'entrée en formation de nos interlocuteurs.

Nous avons nous-mêmes, dans ce cadre, joué des codes de la relation entre les formateurs et les apprenants pour parvenir aux objectifs que nous nous étions fixés. Selon ces codes implicites, la position respective des uns et des autres dans la salle de formation définit le caractère "public" (lorsqu'au moins un des deux protagonistes est au tableau par exemple) ou "privé" de l'interaction (lorsque les deux protagonistes sont assis l'un en face de l'autre, de part et d'autre d'une même table). Cette dimension publique ou privée tend respectivement à accroître ou à amoindrir le caractère normatif des

⁷ Au sens de formations professionnelles pour adultes.

⁸ Les analyses présentées ici ne portent que sur une partie du corpus de la Thèse en question.

interactions⁹. Nous avons choisi de l'amoinrir.

Pour nos analyses, nous avons considéré que la conduite d'entretiens sur l'investissement subjectif de la formation dans le cadre de la formation renforçait la confrontation des sujets à l'objet "formation" en question et tendait à reproduire les conditions objectives dans lesquelles ces sujets participaient aux activités d'apprentissage. Ces conditions de réalisation des entretiens ont favorisé, par la reproduction des conditions de formation, la traduction langagière de l'investissement subjectif de la formation par les sujets ou, pour reprendre les termes de Philippe Carré (1999), de la poursuite de l'engagement en formation.

Par ailleurs, les analyses portent sur un corpus recueilli auprès de personnes engagées (presque) durablement dans une formation¹⁰. De fait, le corpus doit être considéré comme caractéristique d'investissements suffisamment importants de la formation pour soutenir, *a minima*, une participation au-delà de la période critique que nous avons observé.

PRINCIPES ANALYTIQUES

Nous avons développé nos analyses en postulant que les discours recueillis constituent des conceptions personnelles, des motifs au sens de Jean-Pierre Boutinet (1998)¹¹ de l'investissement respectif des sujets de la formation. Les motifs en question ont été considérés comme ayant une valeur performative pour les sujets qui les expriment. Nous n'avons donc pas cherché à produire nous-mêmes un modèle de l'investissement subjectif de la formation. Au lieu de cela, nous avons suivi nos interlocuteurs dans les motifs exprimés et nous avons cherché à en prendre connaissance *de leur point de vue*.

De fait, après quelques analyses, nous avons pu élaborer une grille d'analyse construite sur la base du corpus et des points abordés par nos interlocuteurs. Celle-ci comprend l'origine (supposée) de l'engagement en formation, le statut donné à la formation relativement à cette origine et l'impératif liant l'une à l'autre. Enfin, nous avons traité plus spécifiquement de la place de l'impératif

⁹ Comme le confirme l'usage préférentiel par les formateurs des interactions à caractère privé avec les apprenants considérés comme "les plus en difficulté" et des interactions à caractère public avec ceux considérés comme "les plus assurés".

¹⁰ Les deux premières semaines de formation, avant la réalisation des entretiens, furent celles qui virent le plus de stagiaires abandonner la formation. Lors de la réalisation des entretiens, les effectifs de la formation étaient stabilisés et la période critique du début de formation terminée.

¹¹ Et qui, en cela s'oppose du point de vue analytique aux causes de cet investissement.

scriptural dans les discours recueillis et dans les articulations logiques exprimées dans l'investissement de la formation. Ces principes analytiques ont été déclinés techniquement par l'usage d'une analyse structurale (A. Piret, A. Nizet & E. Bourgeois, 1996) afin de nous permettre de circonscrire la signification du discours par la voie des oppositions qui le structurent.

DES INVESTISSEMENTS DE LA FORMATION

Trois profils d'apprenant ont été choisis parce qu'ils incarnent des variations importantes de l'investissement de la formation et illustrent bien notre démarche relative à l'impératif scriptural et à l'investissement de la formation.

FRANÇOIS, UNE QUÊTE DE QUALIFICATION

Le sujet apprenant en question, François, est un homme marié d'une trentaine d'années qui, du point de vue des expériences professionnelles, appartient à la catégorie ouvrière. A son entrée en formation, François possédait le statut de demandeur d'emploi.

Il rapporte l'origine de son entrée en formation à un licenciement vécu comme contradictoire avec les qualités qu'il se reconnaît. Le sujet vit sa situation de demandeur d'emploi comme une occasion de rééquilibrer sa situation par rapport à l'emploi. Ayant de nombreuses expériences professionnelles mais toujours précaires, il choisit d'entrer en formation qualifiante afin de satisfaire aux exigences objectives du marché du travail, celles de qualification, et de concrétiser des aspirations personnelles mises de côté jusque-là en réorientant sa carrière.

L'impératif à l'œuvre dans cette première dynamique est celui de la réalisation de soi tant professionnelle que personnelle. Cette dernière suppose notamment pour François un emploi stable, durable et choisi.

C'est pour l'accès à une formation qualifiante que l'impératif scriptural s'est posé : l'échec aux tests d'entrée en formation qualifiante fait émerger une seconde contradiction entre le désir de suivre une formation qualifiante comme moyen de s'épanouir professionnellement et personnellement et le "handicap phénoménal", pour reprendre ses propres termes, que représentent ses compétences scripturales.

La formation de base est donc, pour ce sujet, un moyen de "s'améliorer" et une concrétisation intermédiaire de sa volonté de réalisation de soi avant de pouvoir la concrétiser plus directement, d'abord par la formation qualifiante puis dans une activité professionnelle et dans sa vie personnelle.

François est un des sujets les plus investis dans la formation que nous avons observé. L'adoption d'un investissement de la formation relevant de la réalisation de soi en est probablement l'indicateur central. Dans cette logique d'investissement que traduit le discours analysé, l'impératif scriptural est un impératif secondaire qui ne prend son sens que rapporté à l'impératif premier de réalisation de soi que prône le sujet en question. La manière dont il est perçu, c'est-à-dire comme une norme objective et incontournable, le renforce en tant que tel. Il est intéressant de noter que, pour un sujet apprenant fortement engagé dans une formation de base comme François, cet impératif acquiert une valeur incontournable dans une perspective qui l'implique objectivement, celle de posséder un diplôme. D'autres logiques d'investissement de la formation des sujets apprenants sont nettement plus distancées par rapport à lui.

CELINE, LA FORMATION COMME THERAPEUTIQUE

Céline est une jeune femme de 19 ans. Elle a derrière elle une succession de formations et de stages, entrecoupée d'un emploi ponctuel lors de vacances scolaires. A son entrée en formation, Céline n'avait pas de statut particulier au regard de l'emploi. Elle était suivie par une conseillère d'une Mission Locale.

L'origine de l'entrée dans la première formation de Céline s'inscrit dans l'évitement d'une période douloureuse où ayant, entre autres choses, perdu son père, elle restait prostrée chez elle (en fait, chez sa mère), sombrant progressivement dans ce qu'elle appelle la dépression. Encore aujourd'hui, l'évitement de cette situation reste une tension motrice de son investissement en formation.

De fait, la formation actuelle, puisqu'elle offre un cadre rassurant d'activités et de sociabilité comme l'ont offert les formations précédentes, suffit à satisfaire Céline. Ses objectifs de formation, peu développés, semblent plutôt participer d'une dynamique nécessaire parce que caractéristiques du fonctionnement explicite de la formation que d'un vouloir impératif. La formation en elle-même suffit à Céline qui ne ressent pas un besoin pressant d'aller plus loin.

Dans cet investissement singulier de la formation, l'impératif scriptural ne relève pas d'une nécessité impérieuse comme l'exprimait François. Il justifie certes que Céline suive la formation actuelle plutôt qu'une autre mais cela ne l'intéresse pas fondamentalement : la résolution qu'une formation ou une autre, en tant que cadre rassurant offre à Céline lui suffit. L'impératif scriptural l'a mené dans celle-ci, mais une autre aurait tout aussi bien fait l'affaire si Céline n'avait pas été orientée ici.

PIERRE, LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALISATION

Pierre est un homme âgé d'une quarantaine d'années, divorcé et père d'un enfant. Il a pendant longtemps travaillé en tant que manœuvre dans diverses industries locales. A son entrée en formation, Pierre était officiellement demandeur d'emploi.

L'origine de son entrée en formation est à rapporter à son inaptitude physique au travail et au licenciement qui en a découlé. Souffrant de problèmes importants au dos, la médecine du travail lui a interdit toute activité, professionnelle ou personnelle, nécessitant, sur ce point, des efforts soutenus. D'après lui, ces problèmes ont été à l'origine d'un licenciement et sont, pour un homme habitué au travail de manœuvre, à l'origine de sa situation durable de demandeur d'emploi.

L'enjeu pour Pierre est donc d'accéder à un autre type d'emploi, n'exigeant pas d'efforts soutenus de portage, à savoir le nettoyage industriel. Dans ce cadre, la formation est perçue par Pierre comme un moyen de développement de compétences pratiques associées à cette activité.

C'est bien de compétences pratiques dont il est question pour lui : les contenus d'enseignement qui importent relèvent des ateliers de pratiques professionnelles, présentés comme un apprentissage par la pratique, et le stage en entreprise.

Dans cette logique d'investissement de la formation, Pierre considère l'impératif scriptural comme un impératif local. Celui-ci a certes participé à son intégration à la formation suivie mais il ne constitue pas un objectif d'apprentissage. La formation, en tant qu'elle intègre une dimension d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est adaptée à Pierre (relativement à des formations impliquant la lecture et l'écriture comme des prérequis) mais il ne recherche en elle que sa dimension professionnelle *et* pratique. Pierre privilégie ainsi un apprentissage par la pratique ou un apprentissage "sur le tas" plutôt qu'un apprentissage passant par l'écrit. En tant qu'impératif local, Pierre évite l'écrit en se cantonnant à des mondes sociaux ou des activités qui ne l'exigent pas.

L'IMPERATIF SCRIPTURAL ET LA FORMATION DE BASE

Les logiques d'investissement de la formation identifiées permettent d'introduire un principe de variabilité dans le caractère plus ou moins impératif de la maîtrise de la langue française écrite. Notamment, elles permettent de rompre avec l'idée selon laquelle s'engager en formation de base, c'est adhérer à cet impératif objectif.

Chacun des investissements présentés s'origine dans des circonstances difficiles : précarité, chômage durable ou difficultés personnelles. Comme moyen ou comme fin, la formation est perçue comme un élément contribuant au dépassement des difficultés en question. La place de l'écrit dans ces définitions personnelles de la formation n'est pas forcément celle, centrale que nous pourrions lui attribuer *a priori*. Cette perspective peut contribuer à l'éclairage du paradoxe que nous avons présenté précédemment.

LES DESINVESTISSEMENTS DES FORMATIONS DE BASE...

Les résultats présentés ont une dimension locale et qualitative. Ils s'incarnent dans des sujets ayant suivi une formation concrète. Les caractéristiques propres de la lutte contre l'illettrisme en France, sa plasticité notamment, rendent la tâche du chercheur difficile. L'illettrisme lui-même, en tant que caractéristique individuelle discrète, reste difficile d'accès. Les résultats précédents peuvent cependant nous permettre d'ouvrir des perspectives de recherche.

DES SPECIFICITES LOCALES

Notre enquête s'est inscrite, rappelons-le, dans le cadre institutionnel du "Réseau LiRE", principal cadre régional de la lutte contre l'illettrisme. Ce cadre a été et est encore façonné par divers acteurs collectifs dont les principaux sont certainement la région Nord Pas-de-Calais et l'état français. La manière dont il a été historiquement façonné l'a orienté vers la lutte contre le chômage des personnes en situation d'illettrisme plus que vers la lutte

contre l'illettrisme en tant que telle¹².

Rien d'étonnant donc à ce que la plupart de nos interlocuteurs rapportent l'origine de leur investissement en formation à un rapport insatisfaisant au marché du travail, ni à ce qu'une grande partie de la population des personnes dites en situation d'illettrisme en Région Nord Pas-de-Calais ne participe pas à ces formations. Ce fait s'explique tout simplement parce que, comme nous l'a appris l'enquête *IVQ*, la moitié d'entre eux environ a une activité professionnelle.

Plus largement, les logiques d'investissement de la formation que nous avons identifiées, mettent en avant un principe personnel, variable en intensité et en degré, de "crise" à laquelle se rapporte l'engagement en formation et qui perdure sous différentes formes dans la poursuite de cet engagement.

Cette "crise" se rapporte souvent dans notre corpus à l'(in)activité professionnelle mais laisse envisager, comme pour Céline, et d'autant plus hors des parcours de la formation professionnelle pour adultes, d'autres domaines d'expériences critiques pour les sujets engagés en tant qu'apprenant dans la lutte contre l'illettrisme.

L'ILLETTRISME N'IMPLIQUE PAS LA "CRISE"

Certaines recherches actuelles ou anciennes portant sur la motivation des adultes, s'intéressent aux éléments déterminants qui génèrent (ou non) l'engagement en formation. Dans cette perspective, une "crise" est, pour certains chercheurs, une condition nécessaire mais pas suffisante¹³.

Au regard des analyses précédentes, le désinvestissement des formations de base par une part importante des personnes dites en situation d'illettrisme peut schématiquement relever de trois classes de situations.

La première, aboutissant à l'engagement en formation, est celle d'une "crise"

¹² Cette orientation s'incarne dans les "partenariats" spécifiques mis en place (avec les ANPE, et autres Missions Locales ou Référents RMI) ainsi que dans les modalités de formation comme les horaires de formation (assimilables à des horaires professionnels et donc marginalement accessibles aux salariés) ou le couplage de contenus référés à la lecture et à l'écriture et d'autres contenus plus spécifiques des activités professionnelles ou de recherche d'emploi.

¹³ Cette "crise" peut recevoir différentes acceptions selon qu'elle soit formulée comme une tension ou contradiction identitaire (E. Bourgeois, 2006) ou comme une rupture de "l'homéostasie interne" par exemple. Pour une vision large et synthétique des théories de la motivation, lire la synthèse de P. Carré (1999). Dans un autre registre des théories de la motivation, celles qui relèvent d'une tendance ontologique des sujets au développement, la contradiction relèverait alors d'un développement ne reposant pas sur l'écrit et donc en contradiction avec les conceptions actuelles, scolaires, du développement.

associée à des conditions favorables à l'entrée et à la poursuite en formation. La seconde, prise en compte ci-dessus, est celle d'une "crise" associée à des conditions défavorables à l'entrée et / ou à la poursuite en formation. Une troisième classe de situation, qui mériterait selon nous d'être recherchée et analysée dans la population des personnes dites en situation d'illettrisme, réside dans l'absence de telles "crises" en tant qu'elles seraient associées, par les sujets en question ou par les institutions qui peuvent être appelées à les prendre en charge, à l'impératif scriptural.

LES "ILLETRES" ET L'ECRIT ?

Nos analyses nous permettent d'établir que, pour certains apprenants des formations de base, l'impératif scriptural n'est pas vécu comme un impératif fondamental, laissant apparaître une conception marginalisée de l'impératif scriptural¹⁴.

Dans cette attribution différentielle de valeur à la langue française écrite, les "illettrés", ceux qui sont considérés comme tels, n'ont que très peu la parole. La connaissance des publics "en difficulté" ou de faible niveau de qualification scolaire en tant qu'elle est un acte qui relie deux mondes ne peut donc faire l'impasse sur une distanciation et une réflexion sur la norme qui sous-tend l'existence même et l'unité de ces publics.

Faute d'un tel préambule, la démarche entamée risque fort de s'inscrire dans une perspective normative mettant la "connaissance" en question au service d'enjeux sociopolitiques normalement étrangers à elle. Nous espérons ici avoir œuvré, même à petits pas, dans ce sens en mettant en avant, à côté de conceptions de l'illettrisme comme résultat d'un désapprentissage ou comme symptôme d'autres difficultés, l'éventualité d'un désintéressement (peut-être culturel) pour l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P., 1982, Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, p. 58-63.

Bourgeois, E., 2006, Tensions identitaires et engagement en formation, in Barbier, J.M. Bourgeois, E. Villiers, G., De. Kaddouri, M. (ed.).

¹⁴ Véronique Leclercq rapporte aussi un profil caractéristique du même genre, proche de celui de Pierre, dans son étude sur l'engagement en formation (2006).

Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation, Paris, L'Harmattan, p. 65-119.

Boutinet, J.P., 1998, L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, *Education permanente*, n°136, p. 91-100.

Carré, P., 1999, Motivation et rapport à la formation, in Carré, P., Caspar, P. (ed.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod, p. 267-287.

Hautecoeur, J.P., 1990, Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, Hautecoeur, J.P., (dir.), *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*. Québec, Gouvernement du Québec, p. 121-139.

Lahire, B., 1999, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, La Découverte.

Leclercq, V., 2006, L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation, *Savoirs*, n°11, p. 89-106.

Piret, A. Nizet, A. Bourgeois, E., 1996, *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris, Editions De Boeck.