

UNIVERSITE DE LILLE 1 – INSTITUT CUEEP  
CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN EDUCATION DE LILLE (CIREL – EA 4354)  
– EQUIPE TRIGONE –  
ECOLE DOCTORALE « SCIENCES DE L’HOMME ET DE LA SOCIETE »

**ILLETTRISME ET FORMATION DE BASE**  
**L’EPREUVE DES CONTRADICTIONS**

Thomas Dumet

Thèse réalisée en vue de l’obtention du Doctorat en Sciences de l’Education

Soutenance publique le 24 juin 2009

**Directrice de Recherche :** Véronique Leclercq, Professeur des Universités, Université de Lille I

**Membres du Jury :**

Christine Barré-De Miniac, Professeur des Universités, Université Stendhal Grenoble 3, Rapporteur

Didier Demazière, Directeur de recherche CNRS, Université de Versailles-SQY, Rapporteur

François Guillemette, Ph. D., Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

Pascal Roquet, Maître de Conférences HDR, Université de Lille I

Ce travail a reçu le soutien de nombreuses personnes qui ne pourront toutes être citées nominativement. Parmi elles, des collègues, des amis (parfois les deux à la fois), des proches se singularisent par l'importance de leurs interventions. C'est à eux que sont adressés ces remerciements.

Ils le sont d'abord à Véronique Leclercq qui a reçu le projet de cette étude et l'a accompagné favorablement pendant plus de trois ans. Cette collaboration, faite d'exigences, de questionnements et de débats, a été une réelle source de dépassements et d'apprentissages dont le travail qui suit a profité. En mettant à ma disposition pendant trois années un espace de travail tout à la fois stimulant et agréable, Nicolas Vaneecloo, Directeur de l'Ecole Doctorale dans laquelle cette Thèse a été commencée, a favorisé l'activité dans laquelle je me suis engagé. La contribution « invisible » de Gilles Leclercq est aussi à souligner. Au travers de nos nombreuses discussions informelles, ce dernier a su régulièrement et avec pertinence attirer mon attention vers tels travaux, concepts ou questions. Plus largement, je tiens à remercier les membres du Département de Sciences de l'Education du CUEEP (Université de Lille I) pour l'accueil qui m'y a été fait. D'autres personnes ont œuvré sur divers points à faciliter telle ou telle activité particulière intégrée à cette étude. C'est le cas de Marie Cros, de la Plateforme Universitaire de Données de Lille (PUDL), qui a grandement facilité l'accès et le traitement des données statistiques de l'Insee. Il convient aussi de souligner le rôle important joué au cours de ces années laborieuses par Anne Dourlens, Documentaliste au CUEEP, en veillant à l'actualité des thèmes de l'étude.

En définitive, il aurait été difficile de soutenir les efforts à fournir sans les moments de détente partagés avec Elise, Perrine, Fabien, Thomas et les autres doctorants rencontrés au bâtiment SH 1 ou, plus tard, au CUEEP. Vincent Laclau, relecteur de dernière minute, a, de son côté, joué à plein et avec efficacité son rôle critique. Enfin, je tiens particulièrement à remercier ma compagne, Carine, pour le soutien le plus durable qui ait été donné à cette Thèse, pour les sacrifices qu'elle lui a concédés et pour avoir su me rappeler opportunément, avec l'aide de Gabriel, à d'autres horizons que la recherche.

## **Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions**

### **Résumé :**

Ce travail développe la thèse selon laquelle l'illettrisme opère, dans sa dimension typique, l'individualisation d'une possible contradiction collective liée à l'emploi et à l'activité professionnelle. La forme typique de la lutte contre l'illettrisme incarne alors un moyen de faciliter, pour les personnes concernées, le dépassement de contradictions individuelles. En se basant sur une étude de cas, l'auteur montre comment une formation peut être mise au service de ce dépassement. A partir de cette étude, c'est aussi la diversité des parcours de formation et la dualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui transparaissent.

### **Mots-clés :**

Illettrisme / Lutte contre l'illettrisme / Rite de passage / Dispositif de formation / Chômage / Contradiction

## **Functional illiteracy and adult basic education. The test of contradictions**

### **Abstract :**

This work develops the thesis that functional illiteracy is, in its ideal type, a way to individualize a contradiction linked to work otherwise this contradiction might have been collective. In this typical form, adult basic education is, for those who are concerned, a way to conquer individual contradictions. Based on a case study, analyses show how training enables or facilitates this. This case study also shows the diversity of training courses, and the duality of teaching and learning.

### **Keywords :**

Functional illiteracy / Adult basic education / Rite of passage / Training Device / Unemployment / Contradiction

Table des matières :

<b>INTRODUCTION</b>	<b>- 9 -</b>
<b><u>PARTIE I : CADRE THEORIQUE</u></b>	<b><u>- 13 -</u></b>
<b>CHAPITRE I : A PARTIR DES RITES DE PASSAGE</b>	<b>- 14 -</b>
I – 1. JUSTIFICATION D’UN PRESUPPOSE THEORIQUE	- 14 -
I – 2. RETOUR A ARNOLD VAN GENNEP	- 16 -
I – 3. LA THEORIE DE VICTOR W. TURNER	- 17 -
I – 3. 1. Rites de passage et société	- 17 -
I – 3. 2. Rites de passage et acteur	- 19 -
I – 4. APPORTS ET LIMITES DU MODELE DE VICTOR W. TURNER	- 20 -
<b>CHAPITRE II : DES RITES DE PASSAGE DANS UN ESPACE RELATIONNEL ET INTERACTIF</b>	<b>- 22 -</b>
II – 1. LA STRUCTURE SOCIALE	- 23 -
II – 1. 1. La structure sociale comme réalité objective	- 23 -
II – 1. 2. Centralité et marginalité au regard de la structure sociale	- 24 -
II – 2. STRUCTURE SOCIALE ET ESPACE SOCIAL GLOBAL	- 26 -
II – 2. 1. Une synthèse de la structure sociale	- 26 -
II – 2. 2. Une dérive économique	- 29 -
II – 3. RITES DE PASSAGE ET STRUCTURE SOCIALE	- 30 -
<b>CHAPITRE III : DES RITES DE PASSAGE ET DES ACTEURS</b>	<b>- 32 -</b>
III – 1. L’ACTEUR EN SOCIETE : SENS ET SIGNIFICATIONS	- 33 -
III – 1. 1. De la structure sociale aux significations objectives	- 33 -
III – 1. 1. 1. L’ordre symbolique	- 33 -
III – 1. 1. 2. Pour introduire des degrés d’objectivité	- 35 -
III – 1. 1. 3. Significations objectivées et significations institutionnalisées	- 35 -
III – 1. 1. 4. Des niveaux de signifiante	- 37 -
III – 1. 2. Des significations objectives au sens	- 38 -
III – 1. 2. 1. Acteurs et significations objectives, la production de sens	- 38 -
III – 1. 2. 2. Des principes de vision et de division	- 39 -
III – 2. D’UN STATUT A UN AUTRE : LES RITES DE PASSAGE	- 41 -
III – 2. 1. Offre de significations et effet de sens : l’efficacité symbolique	- 41 -
III – 2. 2. Vers le dépassement d’une contradiction	- 42 -
III – 3. RETOUR A L’ILLETTRISME ET A LA LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME	- 44 -
<b><u>PARTIE II : L’ILLETTRISME ET LA LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME</u></b>	<b><u>- 46 -</u></b>
<b>CHAPITRE IV : DEFINIR UN TYPE IDEAL</b>	<b>- 47 -</b>
IV – 1. LE RECOURS NECESSAIRE A UN TYPE IDEAL	- 48 -
IV – 1. 1. Première approche de l’objet d’étude	- 48 -
IV – 1. 2. Principe, définition et mise en œuvre	- 52 -
IV – 2. LA SIGNIFICATION OBJECTIVE DE L’ILLETTRISME	- 54 -
IV – 2. 1. Une vision scolaire du monde social	- 54 -
IV – 2. 2. Un comportement collectif négatif	- 58 -
IV – 2. 3. Le pouvoir de définition de l’Etat	- 59 -
IV – 3. ILLETTRISME ET ESPACE SOCIAL GLOBAL	- 60 -
IV – 3. 1. Modélisation <i>a priori</i> de l’espace social global français	- 61 -
IV – 3. 2. L’illettrisme et la lutte contre l’illettrisme du point de vue relationnel	- 63 -
IV – 4. RETOUR SUR L’EMERGENCE D’UNE FRONTIERE SOCIALE	- 64 -

IV – 4. 1. Un modèle de la construction sociale de la déviance	- 66 -
IV – 4. 2. L'émergence d'un comportement collectif négatif	- 67 -
IV – 4. 2. 1. Dynamiques socioprofessionnelles	- 67 -
IV – 4. 2. 2. Politiques et dynamiques socioéducatives	- 68 -
IV – 4. 2. 3. Logiques d'investissement scolaire	- 70 -
IV – 5. UN TYPE IDEAL DE LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME ET DES HYPOTHESES	- 71 -
<b>CHAPITRE V : DU TYPE IDEAL VERS UN CAS TYPIQUE</b>	<b>- 76 -</b>
V – 1. DU NATIONAL AU REGIONAL	- 77 -
V – 1. 1. Trouver une région typique	- 77 -
V – 1. 2. Le choix du Nord-Pas de Calais	- 79 -
V – 1. 3. La lutte contre l'illettrisme en Nord-Pas de Calais	- 86 -
V – 2. L'ILLETTRISME COMME SEPARATION	- 90 -
V – 2. 1. Le repérage	- 91 -
V – 2. 2. Le positionnement	- 91 -
V – 3. LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME COMME PASSAGE	- 93 -
V – 3. 1. Les passages objectifs	- 94 -
V – 3. 1. 1. De « l'illettrisme » à la « maîtrise des savoirs de base »	- 94 -
V – 3. 1. 2. De la demande d'emploi à l'emploi	- 95 -
V – 3. 1. 3. De « l'illettrisme » vers un titre scolaire ou professionnel	- 96 -
V – 3. 2. Les non-passages	- 97 -
<b>PARTIE III : CONTRADICTIONS ET PASSAGES</b>	<b>- 101 -</b>
<b>CHAPITRE VI : LES PRINCIPES DE L'ENQUETE</b>	<b>- 102 -</b>
VI – 1. SITUATION DU CAS	- 102 -
VI – 2. BREVE PRESENTATION DE L'ENQUETE	- 105 -
<b>CHAPITRE VII : CONTRADICTIONS, TENSIONS ET PASSAGES</b>	<b>- 109 -</b>
VII – 1. NOTES METHODOLOGIQUES	- 110 -
VII – 1. 1. Sources et fiabilité des données	- 110 -
VII – 1. 2. Conditions d'entretien	- 111 -
VII – 1. 3. Passages, acteurs et résolution de contradictions	- 113 -
VII – 2. PASSAGES ET ENGAGEMENTS	- 114 -
VII – 2. 1. Frédéric	- 115 -
VII – 2. 2. Céline	- 119 -
VII – 2. 3. Nawal	- 120 -
VII – 3. PASSAGES ET DESENGAGEMENTS	- 122 -
VII – 3. 1. Grégoire	- 122 -
VII – 3. 2. Djamel	- 125 -
VII – 4. NON-PASSAGES ET DESENGAGEMENTS	- 126 -
VII – 4. 1. Leila	- 127 -
VII – 4. 2. Delphine	- 128 -
VII – 4. 3. Chandy	- 130 -
VII – 5. NON-PASSAGE ET POURSUITE DE L'ENGAGEMENT, JEAN-PIERRE	- 132 -
<b>CHAPITRE VIII : CONTRADICTIONS, TENSIONS ET FIGURES DE LA PASSIVITE ET DE L'ACTIVITE</b>	<b>- 135 -</b>
VIII – 1. DES CONTRADICTIONS OU DES TENSIONS INDIVIDUELLES	- 135 -
VIII – 1. 1. Des contradictions et des tensions	- 135 -
VIII – 1. 2. Des figures de l'activité et de la passivité	- 136 -
VIII – 1. 3. Principes communs et effets de contexte	- 139 -
VIII – 2. L'ECRIT, UN IMPERATIF SECONDAIRE	- 140 -
VIII – 3. CONTRADICTION OBJECTIVE, CONTRADICTIONS ET TENSIONS INDIVIDUELLES	- 141 -

## **PARTIE IV : UNE FORMATION DE BASE**

**- 143 -**

<b>CHAPITRE IX : ACCES AU TERRAIN ET PREMIERES ANALYSES</b>	<b>- 144 -</b>
IX – 1. OBJET DE L’ETUDE	- 145 -
IX – 2. NOTES METHODOLOGIQUES COMPLEMENTAIRES	- 146 -
IX – 3. CE QUE NOUS APPREND L’ACCES AU TERRAIN	- 149 -
IX – 4. DES PRINCIPES ISOLES A UNE PERSPECTIVE COHERENTE	- 151 -
IX – 5. UNE AXIOMATIQUE CULTURELLE DE BASE	- 154 -
IX – 5. 1. Interpréter l’implicite	- 156 -
IX – 5. 2. Quand les objets et les corps « parlent »	- 157 -
<b>CHAPITRE X : DE L’ECHANGE AU DON, DU CONTRAT A LA CONFIANCE</b>	<b>- 163 -</b>
X – 1. REFORMULER LE CONTRAT DIDACTIQUE	- 164 -
X – 1. 1. Les supports pédagogiques comme objets symboliques	- 165 -
X – 1. 2. Qu’est-ce qu’enseigner et apprendre ?	- 167 -
X – 1. 3. Le don, un principe économique	- 168 -
X – 2. QUAND L’ECHANGE SERT LE DON	- 170 -
X – 2. 1. De l’échange au don	- 174 -
X – 2. 2. Le don au service de l’enseignement	- 177 -
X – 2. 3. Des manières de donner et objets du don	- 180 -
X – 3. LA PLACE DU STAGE EN ENTREPRISE	- 182 -
X – 3. 1. La référence contractuelle du stage en entreprise	- 183 -
X – 3. 2. L’articulation des enseignements au stage en entreprise	- 184 -

## **PARTIE V : DES PARCOURS DE FORMATION**

**- 186 -**

<b>CHAPITRE XI : LA MISE EN ŒUVRE DU MODELE</b>	<b>- 187 -</b>
XI – 1. LES STAGIAIRES, LE CONTRAT ET L’ECHANGE	- 188 -
XI – 2. PRENDRE PLACE DANS L’AXIOMATIQUE CULTURELLE DE BASE	- 189 -
XI – 3. LES STAGIAIRES ET LE DON	- 190 -
XI – 4. LIER OBSERVATIONS ET POINT DE VUE DES ACTEURS	- 193 -
<b>CHAPITRE XII : ACTEURS ET PARCOURS DE FORMATION</b>	<b>- 194 -</b>
XII – 1. LES PARCOURS MARQUES PAR UN PASSAGE ET UN ENGAGEMENT	- 194 -
XII – 1. 1. Frédéric ou le don au service de l’apprentissage	- 195 -
XII – 1. 2. Céline ou le don au service de l’engagement en formation	- 201 -
XII – 1. 3. Nawal ou la fragilité du don	- 207 -
XII – 2. LES PARCOURS MARQUES PAR UN PASSAGE ET UN DESENGAGEMENT	- 213 -
XII – 2. 1. Grégoire ou la formation comme substitut	- 213 -
XII – 2. 2. Djamel ou le sens entravé	- 216 -
XII – 3. LES PARCOURS MARQUES PAR UN NON-PASSAGE ET UN DESENGAGEMENT	- 221 -
XII – 3. 1. Leila ou le retour de la nécessité en cours de formation	- 221 -
XII – 3. 2. Delphine ou la progression non finalisée	- 224 -
XII – 3. 3. Chandy ou l’impossible passage	- 227 -
XII – 4. LE PARCOURS DE JEAN-PIERRE : LE CONTRAT ET L’ECHANGE A DEFAUT DU DON	- 230 -
XII – 5. RETOUR AU MODELE DE LA FORMATION	- 235 -
XII – 5. 1. La plasticité de la formation	- 236 -
XII – 5. 2. La dualité du don et du contrat de formation	- 237 -
XII – 5. 3. La résolution des tensions ou des contradictions	- 238 -
<b>CONCLUSION</b>	<b>- 240 -</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>- 245 -</b>

**ANNEXES**

**- 264 -**

ANNEXE 1 : L'ELABORATION DU MODELE DE L'ESPACE SOCIAL GLOBAL FRANÇAIS INTEGRANT L'ILLETTRISME ET LA PAUVRETE	- 265 -
ANNEXE 2 : REPONSE DES SERVICES DE L'INSEE CONCERNANT L'ENQUETE IVQ	- 268 -
ANNEXE 3 : GRILLES DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS REALISES AVEC LES STAGIAIRES DANS LE CADRE DE L'ETUDE DE CAS	- 269 -
ANNEXE 4 : PRINCIPES D'ELABORATION DU FORMULAIRE D'OBSERVATION	- 282 -
ANNEXE 5 : LE FORMULAIRE D'OBSERVATION DES SEANCES DE FORMATION	- 283 -

« On pourrait presque dire que l'homme est un animal cérémoniel. C'est probablement en partie faux, en partie absurde, mais il y a également quelque chose de correct là-dedans.

C'est-à-dire qu'on pourrait commencer ainsi un livre sur l'anthropologie : quand on considère la vie et le comportement des hommes sur la terre, on s'aperçoit qu'ils exécutent, en dehors des actes qu'on pourrait appeler animaux, comme l'absorption de nourriture, etc., des actes revêtus d'un caractère spécifique qu'on pourrait appeler des actes rituels.

Mais, cela étant, c'est une absurdité de poursuivre en disant que ces actes se caractérisent par ceci qu'ils proviennent de conceptions erronées de la physique des choses. (C'est ainsi que procède Frazer, lorsqu'il dit que la magie est essentiellement de la physique fausse, ou, selon les cas, de la médecine fausse, de la technique fausse, etc.).

Ce qui est caractéristique de l'acte rituel, au contraire, n'est pas du tout une conception, une opinion, qu'elle soit en l'occurrence juste ou fausse, encore qu'une opinion – une croyance – peut elle-même être également rituelle, puisqu'elle fait partie du rite.

Si l'on tient pour évident que l'homme tire du plaisir de son imagination, il faut faire attention que cette imagination n'est pas comme une image peinte ou un modèle plastique ; c'est une construction compliquée, composée de parties hétérogènes : des mots et des images. On n'opposera plus alors l'opération qui utilise des signes sonores ou écrits à l'opération qui utilise des « images représentatives » des événements. »

Wittgenstein, L. (1982). *Remarques sur le rameau d'or de Frazer*. Lausanne : Editions L'Age d'Homme, p. 19-20.



## ***Introduction***

Ce travail est une contribution à la connaissance de la lutte contre l'illettrisme. Il est plus particulièrement orienté vers la connaissance de ce qu'apporte la lutte contre l'illettrisme aux personnes en situation d'illettrisme. Cette orientation pose deux problèmes majeurs. Le premier problème est celui qui relève du *paradoxe de l'alphabétisation* (Hauteceur, 1990a) marqué par la faible fréquentation des actions menées au nom de la lutte contre l'illettrisme (ou de l'alphabétisation dans d'autres traditions nationales) par les personnes auxquelles elles s'adressent. La question posée reçoit déjà un élément de réponse. Il est des personnes en situation d'illettrisme auxquelles la lutte contre l'illettrisme n'apporte rien de manière directe car ces personnes ne s'y engagent pas. La question se transforme et devient dès lors : qu'apporte la lutte contre l'illettrisme aux personnes en situation d'illettrisme qui s'y engagent ? Cette première précision pose cependant une interrogation. Qu'est-ce qui distingue les personnes en situation d'illettrisme qui s'engagent dans des actions de lutte contre l'illettrisme des personnes appartenant à la même catégorie qui ne s'y engagent pas ? Si, ce qui les distingue, c'est leur rapport à la lutte contre l'illettrisme, qu'est-ce donc que cette lutte ? Or, la lutte

contre l'illettrisme, lorsque l'on commence à s'y intéresser, devient très vite une réalité complexe et difficile à appréhender. Elle balaye un ensemble d'actions qui vont de la « prévention chez l'enfant » à la « formation chez l'adulte » pour reprendre les termes de Christine Barré-De Miniac et de Bernard Lété (1997). C'est là que se pose le second problème, plus difficile à résoudre que le premier, l'amplitude de la lutte contre l'illettrisme ne permettant pas de traiter directement la question posée.

Il serait en effet impossible d'aborder une à une les diverses manifestations qui se rapportent à la désignation de lutte contre l'illettrisme. Ce problème n'est pas spécifique à cette dernière, il concerne plus généralement les catégories larges comme le capitalisme, la bureaucratie ou l'école. Il se pose à toute démarche de recherche en sciences humaines et sociales et questionne en définitive la représentativité de l'objet empiriquement abordé. Plusieurs réponses coexistent à ce problème et constituent autant de manières particulières de satisfaire à l'une des principales exigences méthodologiques. Parmi elles, la voie tracée par Weber (1965) et revisitée depuis (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005), celle du *type idéal* ou de *l'idéaltype*, est accessible. Suivre cette voie, c'est considérer qu'il existe, au sein de la diversité de faits désignés sous une même catégorie, des faits typiques et des faits marginaux ou limites. L'étude d'un fait typique ou l'étude d'un fait marginal n'aura pas la même valeur par rapport à la connaissance de l'objet étudié. Toutes deux contribuent à leur manière à la connaissance plus large de l'objet, à condition qu'elles restituent au fait étudié sa place au regard de l'ensemble auquel il appartient. C'est dans une telle perspective que s'inscrit la démarche de ce travail par la réalisation d'une étude de cas.

Réaliser un tel travail de recherche dans l'objectif de valider une thèse de doctorat, être confronté à un phénomène qui, par un certain nombre de traits, constitue une forme d'antipode du monde universitaire oblige au décentrement, notamment sur la valeur et la place de l'écrit. Comme l'indiquent en filigrane les débats actuels sur l'évaluation des enseignants-chercheurs et chercheurs, une part importante de l'activité de recherche consiste en une activité d'écriture. Choisir une telle thématique et une telle posture de recherche, c'est donc faire le choix d'une expérience de l'altérité qui, outre l'expérience qu'en retire le chercheur, a des vertus heuristiques. Ces dernières ont pendant longtemps été à la source de la discipline ethnologique à laquelle est emprunté le premier ancrage théorique. Ce point de départ exotique appelle nécessairement une autre discipline des sciences sociales, la sociologie, pour s'articuler raisonnablement à un contexte bien connu de cette dernière. Il aurait, en outre, été difficile de traiter de questions éducatives sans articuler ces deux disciplines aux sciences de l'éducation. Ces dernières contribuent aujourd'hui à la production de connaissances spécifiques d'un objet, l'éducation, qui n'est pas étranger aux deux autres. C'est donc au confluent de

ces trois disciplines que se situe le présent travail. Elles contribuent chacune à leur manière à la connaissance de l'objet étudié ici et le font en des directions sensiblement différentes.

Cette contribution peut être considérée comme une manière particulière de les réunir autour d'un objet spécifique. Si nous revenons à la question posée, trois éléments doivent être soulignés et constituent comme un préambule à une éventuelle réponse, quelle qu'elle soit. La question repose sur l'univocité et la clarté des expressions de « lutte contre l'illettrisme » et de « personnes en situation d'illettrisme ». C'est d'une certaine manière poser l'homogénéité des faits rassemblés par la catégorie. Or, ces notions complexes et polysémiques tranchent avec l'apparente compréhension immédiate que l'on peut parfois en avoir. C'est pour cette raison et dans la perspective évoquée plus haut que la première tâche consiste à définir un idéaltype de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme. De plus, poser la question de « l'apport » de la lutte contre l'illettrisme, c'est opérer un questionnement sensiblement orienté vers une définition positive de cette dernière. Rien, si ce n'est un ethnocentrisme lettré, ne permet de poser *a priori* cette orientation. Cette remarque aboutit, en dernier lieu, à la question de la valeur de la lutte contre l'illettrisme. Cette valeur n'intéresse pas le chercheur en tant que telle. Pourtant la question peut être posée sur la scène scientifique mais à une seule et unique condition : celle de considérer cette valeur du point de vue des acteurs. Cette prise en compte, cette restitution d'un point de vue n'est pas une chose aisée. Elle est même d'une certaine manière toujours vouée à n'être qu'une troncature du point de vue en question. Il n'en reste pas moins que cet impératif a été, au fil de ce travail, l'objet d'un effort constant. Le travail présenté est donc une contribution à la question de la valeur de la lutte contre l'illettrisme du point des personnes dites en situation d'illettrisme ou des personnes dites illettrées qui s'y engagent.

Pour parvenir à une telle contribution, il est nécessaire d'avoir un point d'appui, un point de départ à partir duquel élaborer l'idéaltype visé. Ce point de départ relève d'un cadre théorique centré sur le postulat d'analogie entre éducation et formation d'une part et rites de passage d'autre part. Un tel postulat oblige à quelques explications. Il permet certains développements auquel le début de ce travail est consacré (Partie I). Une fois établi et argumenté, il devient un cadre intéressant d'analyse et offre des pistes de recherche à approfondir. Il permet d'aboutir à considérer l'illettrisme comme point de départ d'un passage s'opérant au travers de la lutte contre l'illettrisme. C'est sur cette base que se réalise le travail de définition des phénomènes en question. L'émergence, la construction sociale récente de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme offre pour cela à l'observateur une voie d'accès privilégiée aux réalités en question. En étudiant à la fois certains aspects actuels de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme et les principales dynamiques sociales qui ont présidé à

leur mise en forme, nous parvenons à identifier les types idéaux visés (Partie II). Ce que laissent supposer ces analyses, c'est que l'illettrisme est, dans sa forme typique, une manière collective de réguler partiellement la contradiction objective émergeant dans le domaine de l'emploi en l'individualisant, en la circonscrivant à des situations locales et à des particularités individuelles. La lutte contre l'illettrisme serait alors une manière de permettre ou de faciliter la résolution ou le dépassement de contradictions individuelles liées à l'emploi ou à l'activité professionnelle. Cet idéaltype connaît bien sûr de nombreux cas limites ou marginaux. C'est ce qui explique, à nos yeux, la diversité des orientations de la lutte contre l'illettrisme, qu'elle soit guidée par des références culturelles (au sens de la culture cultivée), des références professionnelles (avec les actions de formation professionnelle pour adultes), des références familiales (avec les actions d'aide à la parentalité) ou d'autres encore. La démarche continue à partir de cet idéaltype de manière à considérer empiriquement un cas typique. Le choix de la région Nord-Pas de Calais comme contexte de cette action renforce ce caractère du cas étudié. C'est une des régions françaises qui a connu le plus vivement les dynamiques sociales identifiées dans la construction sociale de l'illettrisme. Elle est d'ailleurs citée à plus d'un titre en exemple en raison de l'engagement politique dont elle fait preuve sur ce point depuis une dizaine d'années. L'analyse de la manière dont la lutte contre l'illettrisme s'est institutionnalisée dans ce contexte et des bilans de ses activités (Parties II) confirment en outre la définition idéal-typique des phénomènes et la pertinence du questionnement. C'est par l'étude d'un cas singulier de formation entrant dans ce cadre régional que le travail se poursuit dans deux directions. La première consiste à étudier, au regard de ce cas, les éventuelles contradictions individuelles et les passages réalisés au travers de la formation (Partie III). L'étude de ces passages permet d'évoquer leur diversité mais ne donne, en définitive, que peu d'indication sur le rôle que joue la formation dans ces derniers. Or, pour interroger les apports d'une action de lutte contre l'illettrisme, il est nécessaire de s'assurer de la place qu'occupe l'action en question dans les éventuels changements identifiés. Pour y parvenir, il a fallu suivre une deuxième direction, celle qui consiste « ouvrir la boîte noire » de la formation pour en appréhender les principaux processus. Ce travail aboutit à la formulation d'un modèle de la formation étudiée, liant échange et don au service de l'enseignement et de l'apprentissage (Partie IV). Ce modèle permet de situer chaque parcours de formation ainsi que la diversité des processus particuliers qui y sont à l'œuvre (Partie V). L'étude de ce cas, incarnation singulière et typique d'une réalité multiple, montre en définitive la dualité de la lutte contre l'illettrisme qui peut être un vecteur de passage ou de progression pour certains et un obstacle pour d'autres.

**Partie I : Cadre théorique**

## **Chapitre I : A partir des rites de passage**

Cette partie est destinée à l'exposition des bases théoriques qui ont présidé à la réalisation de cette recherche. L'objet de ce chapitre est d'en poser la première pierre, celle qui s'ancre dans l'analogie entre éducation et formation d'une part et rites de passage d'autre part. Les chapitres qui suivent ont vocation à résoudre deux problèmes posés par cette analogie : d'abord, celui de l'adaptation d'une théorie ethnologique au contexte français (Chapitre II) ; ensuite, celui propre à la principale théorie utilisée qui émerge de l'orientation structuraliste de son auteur (Chapitre III). Au travers de ce cheminement, c'est la posture théorique du travail qui se dévoile. Elle se situe à l'articulation des approches structuraliste et interactionniste<sup>1</sup> des faits sociaux.

### **I – 1. Justification d'un présupposé théorique**

Ce travail repose sur le postulat d'analogie entre ce que les ethnologues ont désigné comme des rites de passage et ce que l'on nomme habituellement éducation et formation. Ce postulat est peu développé<sup>2</sup> (Anderson-Levitt, 2006 ; Legrand, 2003). Il requiert quelques explications de principe. Postuler l'analogie entre les rites de passage et l'éducation et la formation revient à fondre ces deux

---

<sup>1</sup> L'usage du terme « interactionnisme » s'entend ici comme une référence à l'ensemble des travaux qui débute avec la première école de Chicago (Coulon, 1992 ; Grafmeyer & Joseph, 1990) et s'est perpétué avec les approches ethnométhodologiques (Coulon, 1993) ou plus largement qualitatives qui ont suivies et qui y trouvent leurs origines (Becker, 1985 ; Strauss, 1992).

<sup>2</sup> Trois auteurs peuvent être rapportés à ce postulat. Il s'agit de Christoph Wulf et Gunter Gebauer (2004) en Allemagne et Peter McLaren (1999) aux Etats-Unis. L'approche rapportée ici est cependant développée par référence directe à des théories ethnologiques des rites de passage.

éléments, l'un exotique, l'autre commun, dans une seule et même catégorie. Cette catégorie peut être définie comme l'ensemble des « actes spéciaux » (Van Gennep, 1969) qui permettent, pour un ou des acteurs, le passage d'une position, d'un statut ou d'un état à un autre pourvu que les membres de la société<sup>1</sup> dans laquelle le passage se réalise le perçoivent comme tel. Cette définition est assez proche de la définition originale des rites de passage développée par Van Gennep. Elle convient aussi aux phénomènes éducatifs. C'est, par exemple, ce qui permet de désigner la formation d'un technicien pour qu'il devienne ingénieur comme un « passage » (Roquet, 2003). Cette définition va cependant beaucoup plus loin que le champ des phénomènes éducatifs formels et intègre un ensemble de phénomènes qui ne relèvent pas, à première vue, de l'éducatif en tant que tel. Postuler cette analogie, c'est, de fait, ouvrir des perspectives de recherche multiples. Il en va des rites de passage comme des autres objets de recherche en sciences humaines et sociales : il n'existe pas de théorie commune, tout comme il n'existe pas de définition internationale unique. Une référence, la racine même de cette multitude d'approches, reste pourtant, celle du travail fondateur d'Arnold Van Gennep.

Sur cette base, de nombreux développements ont été réalisés (Segalen, 2005). Ils peuvent être classés selon quatre postures (Wulf, 2005). Ils peuvent être centrés sur l'interdépendance des rites et de la religion, des mythes et de la culture avec James G. Frazer ou Mircea Eliade ou sur l'interdépendance plus large entre structures sociales et valeurs avec Arnold Van Gennep, Emile Durkheim ou Victor W. Turner. Ce dernier a en outre pu assimiler les rites à des « textes » culturels exprimant la dynamique sociale et culturelle de la société qui les produit, partageant cette orientation plus récente avec Clifford Geertz ou Erving Goffman. D'autres auteurs comme Christoph Wulf ou Pierre Bourdieu privilégient l'aspect pratique et performatif de la mise en scène rituelle. Le lecteur comprendra bien ici que, face à cette multitude d'approches, il ne peut y avoir de prétention à présenter un travail appliquant *les* théories des rites de passage à la formation ou à l'éducation. Ce travail est plutôt la réalisation particulière de cette application, usant *de* théories des rites de passage. Ses deux principaux ancrages, ses deux points de départ théoriques sont à chercher chez Arnold Van Gennep (1969) et Victor W. Turner (1972, 1990). La référence au premier auteur est justifiée par l'origine du concept. Son travail en constitue une base incontournable. La référence au second auteur se justifie, quant à elle, par l'importance donnée en ethnologie à sa contribution à la connaissance des rites de passage. Victor W. Turner a en effet contribué à des développements théoriques originaux et remarquables dans sa discipline, qui en font une référence importante sur la question. D'autres orientations théoriques ont enfin été convoquées. Leur confrontation aboutit à une approche qui se

---

<sup>1</sup> Les expressions de société ou de formation sociale sont utilisées de manière équivalente dans ce travail.

situé dans une double perspective : d'abord celle de la structure sociale et des valeurs qui lui sont associées (Partie II), puis celle des aspects pratiques et performatifs des rites de passage (Parties III, IV et V).

## **I – 2. Retour à Arnold Van Gennep**

On pourrait reprocher à Van Gennep une certaine faiblesse théorique, compensée toutefois par une pratique de terrain méthodique, à l'époque des balbutiements de l'observation participante (Belmont, 1974). Il reste tout de même de lui un concept, celui de rites de passage, dont il donne une première définition, par ailleurs toujours en usage, ainsi que quelques analyses empiriques, qui lui permettent d'établir la séquence ternaire des pratiques sociales en question. Van Gennep identifie les rites de passage aux « cérémonies »<sup>1</sup> qui, chez ceux qu'il appelle (conformément à l'ethnocentrisme qui marquait encore l'ethnologie du début du vingtième siècle) les « demi-civilisés », accompagnent, du point de vue de la vie individuelle, les passages d'un âge à un autre ou d'une occupation à une autre. Ce faisant, il désigne lui-même un parallèle entre ces rites de passage et l'apprentissage dans les sociétés dites modernes. Du point de vue de la société elle-même, les rites de passage permettent de passer d'un « compartiment social » à un autre, de traverser des frontières internes ou externes à la société. Van Gennep formule un autre apport important du point de vue de la connaissance des rites de passage, probablement son principal apport au-delà de la formulation du concept. Il détermine, sur la base d'un grand nombre et d'une diversité de faits, que les rites de passage s'organisent systématiquement en trois séquences consécutives. L'importance relative de ces séquences dépend de la nature et de la fonction que les rites remplissent, mais ces pratiques se déroulent toujours dans un ordre qui voit une séquence de séparation laisser la place à une séquence liminaire (ou marge) pour se terminer par une séquence d'agrégation.

La séquence de séparation doit permettre de séparer l'individu de son point de départ (statut ou état) alors que la séquence de marge est une séquence ambiguë, un entre-deux mal défini. Enfin, la séquence d'agrégation doit permettre à l'individu de s'approprier son point d'arrivée (statut ou état). Ainsi, alors que les funérailles sont des rites où la séquence de séparation est la plus importante (en temps par exemple), c'est la séquence d'agrégation qui prendra le dessus dans le mariage et la séquence de marge prendra cette place pour les fiançailles. Van Gennep introduit en outre une

---

<sup>1</sup> Le terme « cérémonie » utilisé par Van Gennep ne doit pas laisser penser à des actes de stricte apparence ayant au final peu d'importance. Ces pratiques sont considérées par l'ensemble des chercheurs qui travaillent sur les rites comme des pratiques ayant une importance certaine.



perspective d'analyse symbolique des rites de passage. Cette dernière, bien qu'indubitablement présente dans son travail, en reste à l'exégèse de rites particuliers observés ou rapportés, sans prendre la généralité d'une théorie qui lierait symbolisme et rites de passage. D'autres après lui ont tenté de réaliser cette tâche. Parmi eux, Victor W. Turner, anthropologue britannique, produit une contribution originale qui reste, après quelques années, une référence dans le genre.

### **I – 3. La théorie de Victor W. Turner**

La théorie des rites de passage présentée par Victor W. Turner (1990, 1972) est, dans la lignée de l'esquisse qu'en a donnée Van Gennep, à « double fond ». D'un côté, elle permet d'appréhender les rapports des rites de passage avec la société dans laquelle ils sont réalisés. De ce point de vue, les analyses permettent de comprendre et d'expliquer l'état de la société à laquelle elles s'appliquent. D'un autre côté, elle permet d'appréhender les trajectoires individuelles, les pratiques spécifiques qui les accompagnent et les processus ainsi mis en œuvre. Cette théorie a donc à la fois la prétention de rendre compte d'un point de vue macroscopique du fonctionnement d'une société donnée et, d'un point de vue micro ou mésoscopique, des trajectoires individuelles et de leur mise en œuvre au travers de pratiques pensées comme des pratiques rituelles. Turner, partant du travail de Van Gennep et sur la base d'exemples divers, aboutit ainsi à la formulation d'une théorie qui reprend l'un et l'autre versants évoqués dans une vision dynamique des formations sociales (Dumet, 2005).

#### **I – 3. 1. Rites de passage et société**

Ce modèle dynamique des sociétés intégrant les rites de passage repose sur une définition des formations sociales comme des ensembles structurés par une structure sociale. Cette dernière est pensée comme un arrangement de statuts, de rôles et de fonctions définis juridiquement, politiquement ou institutionnellement. Elle a pour caractéristique d'être relativement stable dans le temps pour une société donnée.

Pour Turner, les formations sociales ne se résument cependant pas à des structures sociales. Chaque société possède bien sa structure sociale, c'est-à-dire une structure régie par un principe réglementaire de définition des places en son sein. Elle possède en outre une part qui échappe à cette dimension réglementaire et qui relève d'une dimension émotionnelle ou affective. L'auteur désigne cette dimension émotionnelle ou affective de la formation sociale de *communitas* (1990). La structure sociale est un système structuré et différencié de positions fondé sur un principe plus ou moins

important d'évaluations classificatoires. La *communitas*, que Turner associe aux expériences de la marginalité et de certaines séquences des rites de passage, est considérée comme une communauté peu ou pas structurée, dans laquelle a cours une forme « communuelle » de relations interpersonnelles entre acteurs relativement égaux et soumis à l'autorité d'ânés rituels.

Les développements de la pensée de Turner aboutissent ainsi à la formulation d'une théorie des formations sociales dans les rapports qu'elles entretiennent à leurs marges. Le noyau d'une société peut être désigné comme étant structuré par la structure sociale. Entrer dans la structure sociale, pour un acteur donné, c'est se voir attribuer une place donnée sur la base d'une évaluation classificatoire. Le fait est que, même si les places qui s'organisent au sein de la structure sociale sont relativement stables, les acteurs qui occupent ces places ne connaissent pas la même constance. Plus ou moins fréquemment et à plus ou moins long terme, les acteurs se trouvent régulièrement relégués à la marge de la structure sociale avant, éventuellement, d'accéder à une autre place, plus centrale, au sein de la structure sociale. Ce sont les rites de passage qui institutionnalisent ces trajectoires, *via* la marge, d'une position à une autre dans la structure sociale.

Les rites de passage sont fondés sur le principe de la *communitas*. Pour Turner, la *communitas* est un espace-temps marqué par la prédominance de la structure sémantique sur la structure sociale, sorte de fonctionnement inversé du noyau des formations sociales. La prédominance de la structure sémantique est ce qui permet la réalisation et la concrétisation d'un élan communautaire à la base de l'émergence de *communitas* et, de proche en proche, de l'activation de sentiments nécessaires à la structure sociale. La pensée de Victor W. Turner amène donc au développement d'une conception dynamique des formations sociales. Dans une formation sociale dont le « noyau » est occupé par une structure sociale qui en définit les marges, les acteurs, au cours de leur vie, passent ainsi du centre à la marge, puis, par la réalisation de rites de passage marqués par la structure sémantique, reviennent de la marge au centre en réalisant ce que nous nommons des mouvements de convection. Les acteurs qui réalisent ces mouvements de convection, réintègrent la structure sociale en ayant restauré ou développé, par leur passage par la marge, les sentiments nécessaires à la consolidation de la structure sociale.

Force est de reconnaître que cette perspective anthropologique est pertinente pour analyser et comprendre les processus et les phénomènes liés à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme. Elle est plus généralement pertinente pour analyser et comprendre les processus et phénomènes liés à l'éducation et à la formation. Le principal atout de cette théorie réside dans la dialectique entre centralité et marge permettant d'appréhender à la fois les processus et phénomènes liés à la relégation

d'acteurs aux marges de la société et les processus et phénomènes liés à l'intégration d'acteurs au centre de la même société. Le lecteur comprendra bien ici l'intérêt, pour ce qui concerne la connaissance de l'illettrisme, situation de marginalité supposée, et de la lutte contre l'illettrisme, vouée à la « réintégration », d'un tel modèle théorique. Cependant, il n'y a là qu'une face, qu'un versant de la perspective que Turner a mise en œuvre, celle des rites de passage considérés au sein d'une formation sociale. Il n'est à ce stade pas encore question des acteurs traversant les rites de passage. Que signifie, pour eux, la réalisation d'un passage d'un statut, d'un état ou d'une position à une autre ? Comment ces passages se réalisent ? Par quels processus sont-ils soutenus ? Au-delà du rapport qu'entretiennent rites de passage et société, quels rapports entretiennent acteurs et rites de passage ? Là aussi, Turner et, avec lui, de nombreux auteurs ayant travaillé sur les rites de passage ont apporté des éléments de réponse.

### **I – 3. 2. Rites de passage et acteur**

Les rites de passage permettent, pour un acteur, de passer d'une position, d'un statut, d'un état subjectif à un autre. Pour un acteur, réaliser un tel passage, c'est passer d'une manière de percevoir, d'agir sur et de ressentir le monde qui l'entoure à une autre manière de percevoir, d'agir sur et de ressentir le monde qui l'entourera ensuite. Se pose alors la question de la manière dont les rites de passage permettent ces changements.

Les réponses apportées à cette question reposent sur une définition des rites de passage comme des performances pratiques et symboliques. Ces performances permettent, lorsqu'elles sont efficaces, la « réorganisation de l'expérience sensible au sein d'un [nouveau] système sémantique » (Lévi-Strauss, 1974). Cette efficacité rituelle est une efficacité que les chercheurs abordent communément sous l'angle symbolique (Hell, 1999). Turner (1972, 1990) a eu le mérite d'en produire des analyses détaillées reposant sur des principes explicités. Pour ce faire, il développe la perspective symbolique que Van Gennep, sans jamais la systématiser, avait déjà commencé à mettre en œuvre. Turner va même plus loin dans l'analyse et la théorisation de la mise en œuvre d'un rite de passage. Alors que Van Gennep identifie une structure temporelle ternaire invariante aux rites de passage, il identifie la symbolique propre à chacune des trois séquences : symbolique de l'éloignement dans la première, symbolique de l'ambiguïté dans la seconde, symbolique affirmant les attributs de la place à venir pour l'acteur dans la dernière. Ces symboliques sont bien sûr des symboliques locales, spécifiques de la société dans laquelle le rite est réalisé. Le rite de passage prépare l'acteur à occuper

une place : il l'y prépare notamment en fonction des attentes objectives liées à cette place. Les rites de passage doivent donc être considérés comme des manifestations symboliques et efficaces œuvrant à la transformation des acteurs à qui ils s'adressent. Cette perspective d'analyse est applicable à la lutte contre l'illettrisme, ouvrant ainsi une perspective symbolique sur les phénomènes éducatifs. Il sera pour cela nécessaire de définir ce qui est entendu par symbolisme et, plus largement, de combler les failles ou de dépasser les difficultés que pose le modèle proposé par Turner.

#### **I – 4. Apports et limites du modèle de Victor W. Turner**

Le modèle développé par Victor W. Turner est intéressant en ce qu'il se place à l'articulation des rites de passages et de la société d'une part, des rites de passage et des acteurs d'autre part. Il permet de rendre compte de la lutte contre l'illettrisme relativement à la société française et relativement aux acteurs à qui elle s'adresse. Il reste que cette démarche n'est pas sans poser de problèmes. Sans vouloir faire une critique exhaustive de cette théorie, sa mise en œuvre révèle quelques failles, imputables à la théorie elle-même dans certains cas, imputables à l'usage particulier qui en est fait dans d'autres.

La première remarque concerne la limite qui apparaît dans l'usage particulier qui en est fait ici. Le travail de Victor W. Turner est un véritable travail anthropologique. Il est basé sur de nombreuses expériences et analyses de terrain réalisées, entre autres choses, en Afrique (Delière, 2006). C'est ce qui donne à la fois la valeur et les limites du travail en question. C'est, bien sûr, ce qui lui donne sa valeur, puisque ce travail a été forgé dans la confrontation à l'altérité. C'est aussi ce qui lui impose sa limite car, ayant été forgé dans un contexte exotique marqué notamment par des formations sociales démographiquement moins étendues, il s'enracine dans des concepts, comme celui de structure sociale, difficilement utilisables dans les formations sociales occidentales, démographiquement étendues. La première tâche à réaliser avant sa mise en œuvre consiste donc à le rendre opérationnel dans le cadre d'une recherche somme toute modeste. Il est nécessaire pour cela de considérer les usages du concept de structure sociale. Ce faisant, c'est à différentes manières de penser l'espace social que nous nous confronterons (Chapitre II). Il est en effet impossible de penser des passages, fussent-ils des passages pensés hors des rites de passage, sans définir un point de départ et un point d'arrivée, sans définir un espace de position à l'intérieur duquel les passages supposés pourraient se réaliser. Une fois cet espace élaboré, il a fallu définir l'élément qui, à l'intérieur de l'espace, réalise le mouvement. Il a donc fallu définir l'acteur et ses rapports au monde qui l'entoure.

Turner propose sur ce point de différencier ce qui relève de la structure sociale et de la règle et ce qui relève de la *communitas* et du sentiment. C'est une partie du travail de Victor W. Turner qui doit être critiquée. Elle concerne plus directement sa théorie et questionne la relative mystification que l'auteur fait de la *communitas*. En reprenant à son compte et à sa manière, l'opposition maintenant célèbre entre communauté et société, ici traduite en opposition entre *communitas* et structure sociale, Victor W. Turner semble se laisser aller à une idéalisation des phénomènes « communitariens » ou communautaires qui dépasse, et de loin, la perspective empirique propre à la démarche de recherche. Peut-on effectivement vivre dans un espace-temps totalement libéré de la structure sociale ? Il n'en est pas certain et Turner lui-même ne semble pas, sur ce point, tout à fait cohérent. Le travail de définition de la *communitas* qu'il réalise laisse au lecteur le sentiment d'un travail inachevé où la *communitas*, tout comme elle échappe à la structure sociale, échappe au travail de définition du chercheur. Au lieu d'une définition objectivante de cette *communitas*, Turner use bien souvent d'une perspective exaltée et potentiellement exaltante qui relève plus d'une expression profane de l'expérience vécue que d'un travail méthodique visant à rendre compte d'une part de la réalité humaine. Il s'avère donc nécessaire de reprendre ce travail en délaissant les explications communautaires données par Turner (communion, égalité des acteurs, relations interpersonnelles « vraies », etc.) pour se recentrer sur ce qui semble être l'idée la plus intéressante de la dialectique dont tente de rendre compte ce travail : celle où la prédominance de la structure sociale sur la structure sémantique (position centrale de l'acteur dans la formation sociale) s'inverse pour une prédominance de la structure sémantique sur la structure sociale (position marginale de l'acteur dans la formation sociale). Cela pose cependant un autre problème bien connu et lié aux références clairement structuralistes de cette partie du travail de Turner. En faisant référence à la structure sociale d'un côté et à la structure sémantique de l'autre, les acteurs semblent disparaître au profit de structures omniprésentes et qui risquent d'être les seuls éléments explicatifs convocables. Il faut donc dépasser cette impasse et proposer une manière plus satisfaisante d'aborder ce point. En y parvenant, ce sont à la fois les acteurs et les rites de passage en tant qu' « actes spéciaux » qui seront abordés (Chapitre III).

## ***Chapitre II : Des rites de passage dans un espace relationnel et interactif***

Aborder un phénomène sous l'angle des rites de passage implique de poser, comme préalable à toutes analyses ou comme objet même des analyses, la question des places entre lesquelles le passage se réalise (ou pas) (Bourdieu, 1982). L'objet de ce chapitre est de définir les outils conceptuels et, en filigrane, méthodologiques, permettant d'appréhender la société française comme un espace structuré de positions ou de places entre lesquelles des passages sont réalisés. Cela permettra d'interroger l'illettrisme sous l'angle d'une réalité résultant de l'attribution de places particulières. Cela permettra en outre de considérer les passages eux-mêmes, leur origine et leur direction respectives. Pour définir ce qu'est une « place », le travail de Turner s'enracine dans une tradition anglo-saxonne, celle de la structure sociale, que l'on pourrait qualifier d'empirique. Il s'agit d'abord d'en donner une définition la plus explicite possible et d'en évoquer les limites. Face à elles, la référence à l'espace social global de Bourdieu (1994) constitue un complément pertinent. Le rapprochement entre ces deux vues aboutit à une théorisation des formations sociales comme des espaces relationnels et interactifs, c'est-à-dire comme des réalités structurées par des rapports sociaux et des interactions.

## **II – 1. La structure sociale**

La structure sociale est définie par Victor W. Turner (1990) comme un *arrangement de statuts, de rôles et de fonctions définis juridiquement, politiquement ou institutionnellement*. Elle est, de ce point de vue, un ensemble de places définies explicitement et attribuées à des acteurs. C'est entre ces statuts, ces rôles, ces fonctions définis que des passages se réalisent. Le concept s'articule à une réalité observable et objective, et régie par une définition officielle (définitions de statuts associatifs, statuts professionnels régis par une convention collective, etc.). La structure sociale désigne une réalité connue avec une plus ou moins grande précision des acteurs qui y participent. En cela, le concept de structure sociale est cohérent avec la définition des rites de passage donnée précédemment.

### **II – 1. 1. La structure sociale comme réalité objective**

La structure sociale est *institutionnalisée*, c'est-à-dire qu'elle est garantie par des institutions politiques, juridiques, etc. Cette spécificité lui donne la caractéristique d'être relativement stable dans le temps et d'être reconnue des membres de la société en question. Les acteurs passent par certains statuts mais la structure sociale se maintient avec une plus ou moins grande constance. Elle est à considérer comme un système structuré et différencié de positions. Ce système est fondé sur un principe plus ou moins important *d'évaluations classificatoires* (Turner, 1990) permettant l'attribution des statuts : les places, limitées en nombre, ne sont pas des places en libre accès. L'attribution d'une place, d'un statut, d'un rôle ou d'une fonction n'est pas qu'une affaire entre l'acteur et lui-même. C'est une affaire collective reposant sur des principes d'évaluation partagés ou objectifs.

L'ancrage empirique de ce concept lui donne une valeur décisive pour la recherche. Il permet d'identifier clairement, sur la base d'observation, des places définies dans une formation sociale. Les principes de différenciation qui y sont mis en œuvre sont les principes que pratiquent et dont sont plus ou moins conscients les acteurs. L'étude de la structure sociale peut aussi passer par l'analyse des discours produits par les acteurs qui manipulent eux-mêmes les principes des divisions sociales. De plus, la structure sociale possède une définition objective au sens où elle est garantie institutionnellement. Même si cette définition n'est, en toute probabilité, pas strictement conforme à la réalité de la structure sociale, elle en est un modèle qui compte pour les acteurs et qui servira par exemple en cas de litige ou de conflit. La structure sociale définie dans la veine de la tradition anglo-saxonne est donc en phase (relative) avec la perception qu'ont les acteurs d'eux-mêmes et du monde social qui les entoure.

Du point de vue des rites de passage, le concept de structure sociale permet de situer, à un moment donné, un acteur dans un monde social donné (dans une entreprise, dans le monde politique, dans une famille, etc.). Plus tard, après la réalisation du rite en question, le même concept permettra de considérer empiriquement un éventuel changement de statut, un éventuel changement de place dans la structure sociale. Ce concept est donc bien un concept de premier plan pour une approche comme celle tentée ici.

## **II – 1. 2. Centralité et marginalité au regard de la structure sociale**

Turner utilise une des propriétés des statuts qui composent la structure sociale pour construire son modèle. Cette propriété, c'est celle de la centralité ou de la marginalité des statuts. Le concept de structure sociale permet en effet de considérer une formation sociale de manière différenciée. Chacun, acteur ou groupe, peut y être étudié dans son rapport à l'ensemble, comme tenant un rôle social différent des autres. Se trouvent ainsi éclairés les rapports entre les hommes et les femmes, les nobles et les roturiers et... espérons-le ici, entre les « illettrés » et les « lettrés ». Les divisions sociales, dont le concept de structure sociale permet de rendre compte, relèvent d'une répartition des activités, d'une *division du travail social* (Durkheim, 1930) où le père et la mère éduquent, le conducteur de bus conduit des bus, etc. Cette division a de nombreuses conséquences.

Elle s'accompagne d'une répartition des *sanctions positives* ou *négatives* (Radcliffe-Brown, 1968) associées à ces activités. Ces sanctions sont liées aux attentes objectives qui s'appliquent à chacune des places attribuées. Schématiquement, il est attendu d'un enseignant qu'il enseigne. Cela lui vaut des sanctions positives sous forme de salaire, d'estime, etc. S'il n'enseignait pas ou s'il ne répondait aux attentes objectives liées à sa place, cela lui vaudrait des sanctions négatives qui peuvent prendre la forme de sanctions administratives ou interpersonnelles. C'est ce que Radcliffe-Brown désigne comme des *sanctions organisées* (plaintes administratives) ou *diffuses* (sarcasme des élèves). Cette distribution des places, des activités et des sanctions correspond aussi à une distribution des activités et des comportements réciproques des acteurs de la structure sociale entre eux. Un père s'adressera à son enfant d'une manière différente d'un chauffeur de bus s'adressant à un passager, même s'il s'avère être l'enfant en question. Chacune de ces relations peut être objectivée dans une règle d'étiquette, de morale ou de droit où « l'autorité du père » et « le respect du fils » servira, par exemple, de référence à la relation familiale qui se réalise entre eux. Ces comportements sont liés par des valeurs partagées. Pour reprendre l'exemple précédent, un père et un fils peuvent accorder de concert



une valeur positive à l'autorité paternelle. Cela impliquera de la part du père qu'il en fasse un certain usage et de la part du fils qu'il se conforme au moins en partie aux décisions prises.

La différenciation des statuts au sein de la structure sociale s'opère de telle manière qu'il leur est attribué une valeur propre et, de proche en proche, une plus ou moins grande centralité. Les statuts professionnels sont à ce titre considérés en France comme des statuts centraux. Le fait d'exercer ou non une activité professionnelle est en effet discriminant sur de nombreux plans, tant juridique qu'économique ou subjectif (Méda, 2004 ; Castel, 1996 ; Schnapper, 1989). De nombreuses contreparties, de nombreuses gratifications ou sanctions positives sont associées aux statuts professionnels. Ces gratifications pour une part institutionnalisées peuvent être considérées comme autant de manifestations de l'importance objective de l'activité professionnelle pour les acteurs qui participent de cette structure sociale. Une dernière preuve, si besoin était, de cette centralité de l'activité professionnelle réside dans le caractère largement explicatif des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) au regard de la distribution des variations sociales. En effet, de nombreux travaux sociologiques lient l'importance, du point de vue statistique, de telle ou telle pratique à l'appartenance des acteurs en question à telle ou telle parties de la structure sociale réduite à l'appartenance professionnelle. De fait, l'importance de la dimension professionnelle dans la structure sociale française est avérée tant au regard de l'objectivité de sens commun, de la subjectivité des acteurs et de l'objectivité scientifique.

*A contrario* des statuts professionnels, les statuts dérivés de l'emploi (demandeurs d'emploi, allocataire du Revenu Minimum d'Insertion, etc.) sont des statuts objectivement marginaux. En suivant les analyses de Turner, il faut considérer ces statuts comme des statuts issus de l'autonomisation des situations marginales du point de vue de la structure sociale ou de l'autonomisation des rites de passage. Le cas du statut de demandeur d'emploi et de ces dérivés est à ce titre instructif (Demazière, 2006). Les statuts d'étudiants, d'élève ou d'enfant peuvent être considérés de la même manière. Centralité et marginalité des statuts correspondent donc à la centralité et à la marginalité des statuts *du point de vue des acteurs*. Certains rites de passage ont vocation à organiser le passage d'un statut marginal à un statut central. Pour reprendre les exemples précédents, des rites de passage s'organisent entre les statuts dérivés de l'emploi et les statuts d'emploi. De ce point de vue, la lutte contre le chômage n'est pas autre chose que la mise en place de rites de passage visant à passer des uns aux autres. L'illettrisme participe bien, pour sa part, de l'instauration d'une division sociale entre ceux qui sont supposés savoir lire et écrire et ceux qui sont supposés ne pas savoir lire et ne pas savoir écrire. L'illettrisme peut être analysé du point de vue de la

structure sociale comme l'attribution d'une place particulière dans la structure sociale, attribution qui relève pour les acteurs concrets de *processus d'étiquetage* similaires à ceux qu'analyse Howard S. Becker (1985). Cependant, l'illettrisme ne peut être réduit aux résultats d'interactions au sein desquelles s'opèrent des étiquetages. En tant que phénomène collectif ou relationnel, son analyse nécessite d'étudier la structure sociale française dans sa globalité. Cette analyse devrait permettre de dévoiler les processus collectifs sous-jacents à cette division sociale. Un premier problème de taille se pose cependant.

## **II – 2. Structure sociale et espace social global**

Le travail de Victor W. Turner a été construit pour s'appliquer en priorité aux sociétés exotiques marquées par des unités peu étendues. Le concept de structure sociale est approprié à cet usage. Cependant, son application à la société française, plus étendue, est problématique. Il est en effet impensable d'aborder d'une seule et même vue l'ensemble des relations effectives entre les membres de la société française. Face à cette impossibilité, la seule issue repose sur la réduction de la structure sociale à une expression plus simple. C'est ce que permet *l'espace social global* de Pierre Bourdieu. Au niveau de la société française, la structure sociale doit être envisagée comme une structure complexe et étendue, ayant des ramifications multiples et dans laquelle les acteurs occupent successivement plusieurs statuts. Dans la perspective de penser une société comme un arrangement de places distribuées entre des acteurs (ou des agents), Pierre Bourdieu a apporté une contribution importante, celle de l'espace social global. Ce dernier est une construction objectivante du chercheur. Elle est, à première vue, en rupture par rapport à l'approche de la société par la structure sociale dont nous avons vu plus haut qu'elle était en phase relative avec la perception du monde social par les acteurs. Cette rupture peut paraître *a priori* assez nette. Cette vision est cependant assez éloignée du rapport effectif qui existe entre ces deux approches.

### **II – 2. 1. Une synthèse de la structure sociale**

L'espace social global est une construction qui permet de rendre compte de la position des agents ou des groupes d'agents dans la société étudiée. Un des principaux avantages de cet espace social global réside dans la synthèse qu'il réalise d'une formation sociale, même étendue comme l'est la société française. Cette conception large de l'espace social est avant tout conçue pour un usage macroscopique. Elle a l'avantage certain de développer une conception intégrative de l'espace social

où la position des uns par rapport aux autres est claire et « visible ». L'espace social global représente l'ensemble des agents qui composent une formation sociale étendue selon des rassemblements qui dépassent les interactions empiriques. Cet espace met en relation (« spatiale » et théorique) des acteurs qui, pour une bonne part, n'entreront pas en interaction au cours de leur vie. Cette manière de mettre en ordre les acteurs les uns par rapport aux autres insiste sur le caractère partiellement déterminé, structuré des interactions<sup>1</sup>. La structure des positions dans l'espace social global aboutit, de proche en proche, à des formes d'interactions spécifiques entre les groupes sociaux théoriques qui le composent. L'espace social global est donc une construction ayant une portée explicative des interactions observables dans une formation sociale donnée. Il n'a pourtant pas vocation à expliquer exhaustivement une interaction empirique observée. Il permet de la contextualiser et d'identifier comment ce qu'il représente, les rapports sociaux, pèse sur l'interaction en question.

C'est ainsi qu'en situant deux acteurs sur un espace social global, il est possible d'évoquer la proximité, la distance ou l'asymétrie qui marque leur rapport. Lors d'une interaction réelle entre ces deux acteurs, ils auront nécessairement à faire avec cette proximité, cette distance ou cette asymétrie. C'est cette caractéristique de l'espace social global qui en fait un outil intéressant. Une fois construit, il renferme des éléments essentiels à l'analyse des interactions observables. Les principes de différenciation qui structurent cet espace français sont de deux ordres : le capital économique et le capital culturel. Il peut être représenté graphiquement. L'axe qui permet de distribuer les places, ou mieux, les positions en hauteur, l'axe des ordonnées, est celui du volume global de capital possédé par l'agent ou le groupe d'agents. L'axe qui permet de distribuer les positions sur la largeur, l'axe des abscisses, est celui du poids relatif des deux espèces de capital, culturel ou économique. Sur cette base, les agents situés en haut du graphique sont ceux qui possèdent le plus grand volume de capital tandis que ceux qui sont en bas sont ceux qui en possèdent le moins. Ceux qui sont situés à droite du graphique possèdent proportionnellement plus de capital culturel que de capital économique tandis que ceux qui sont à gauche possèdent plus de capital économique que de capital culturel. Cette perspective graphique a été reprise lors de la présentation de la nouvelle nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) après la réforme de 1982 (Desrosières, Goy & Thévenot, 1983). Elle constitue l'une des bases historiques des représentations graphiques actuelles en sciences économiques et sociales (Pierru & Spire, 2008).

Son élaboration repose sur le principe d'une distribution inégale de capital. En cela, l'espace

---

<sup>1</sup> Ce qui renvoie en définitive aux remarques précédentes sur la spécificité des interactions entre un père et son fils ou entre un chauffeur de bus et un passager.

construit est élaboré sur la base des gratifications attribuées aux acteurs en fonction de leurs statuts. Mieux, le « capital » bourdieusien, les espèces de capital qui structurent l'espace relationnel sont les formes institutionnalisées des gratifications qui ont cours dans la société représentée, avec d'un côté, le capital économique lié par exemple aux salaires et le « capital » culturel, lié par exemple aux diplômes. Salaires et diplômes apparaissent comme deux gratifications garanties juridiquement et attribuées aux acteurs en contrepartie de l'occupation d'une place dans la structure sociale<sup>1</sup>. Un salarié reçoit mensuellement une contrepartie économique à son activité professionnelle, elle-même liée au statut professionnel qu'il occupe. Un étudiant reçoit un diplôme, en contrepartie des résultats jugés suffisants de son activité estudiantine, elle-même liée à son statut. Le capital économique repose sur des institutions qui en garantissent la valeur : un euro dans ma main ou dans celle de mon voisin vaut toujours un euro. Le capital culturel n'est pas institutionnalisé dans sa forme « originelle ». Il est d'abord un « capital » incorporé (un agent possède un capital culturel lorsqu'il possède une certaine aptitude culturelle). Cependant, ce capital fait aussi l'objet d'une institutionnalisation pour ses formes les plus communes : les titres scolaires, possédés par un agent ou un autre, ont une valeur qui leur est propre et qui est garantie par des institutions telles que l'Education nationale en France ou le Ministère du Travail pour certains titres accessibles par la formation professionnelle continue. En tant que tels, ils ouvrent la possibilité de percevoir des contreparties, sous forme de reconnaissance, de possibilité d'accès à certains mondes sociaux ou de rétribution. La « rupture » que nous mettions en avant au début de cette discussion est, entre autres choses, marquée par la dimension mathématique du modèle de Bourdieu qui s'oppose à la définition empirique anglo-saxonne. Cependant, le modèle bourdieusien repose sur la reconnaissance, sous la forme du capital, de gratifications institutionnalisées ou de propriétés ouvrant la possibilité à des gratifications de cet ordre. En tant que ces gratifications sont institutionnalisées, elles sont objectivement perçues par les acteurs comme des gratifications et elles sont garanties par des institutions. Or, la centralité et la marginalité des statuts sont liées aux gratifications objectives qui leur sont associées. Le statut de demandeur d'emploi est un statut marginal qui engendre à court ou à moyen terme une perte de revenus. Le statut de salarié est, au contraire, un statut central qui engendre un revenu plus ou moins régulier. De ce point de vue, l'espace social global peut être abordé comme une synthèse de la structure sociale sous l'angle des sanctions positives organisées ou, autrement dit, des gratifications institutionnalisées au sein d'une société donnée.

---

<sup>1</sup> A ce titre, un héritage familial peut être considéré comme une sanction positive associée à l'occupation d'un statut familial, celui d'enfant, de conjoint, etc.

## II – 2. 2. Une dérive économique

Ce n'est cependant pas la formulation choisie par Bourdieu. C'est sur ce point la principale critique qui peut être adressée au modèle. La société, traduite en un espace social global, ressemble à un marché sur lequel deux « monnaies », les deux espèces de capital, auraient cours. Cette perspective privilégie l'économique sur le culturel tout en reprenant à son compte une distinction de sens commun. Comme indiqué plus haut, le capital et les espèces de capital auxquelles se réfère Bourdieu ne sont autres choses que les gratifications institutionnalisées que Radcliffe-Brown associe aux places des acteurs dans la structure sociale. La construction objectivante de Bourdieu repose sur la mesure de ce qui compte dans l'objectivité de sens commun, ce qu'il traduit en capital économique et en capital culturel. La terminologie économique utilisée par Bourdieu pose un certain nombre de questions et de problèmes qui aboutissent à poser la question du primat de l'économique sur d'autres aspects de monde social : penser, analyser, objectiver le monde social sur une base économique, n'est-ce pas entretenir, d'une certaine manière, un postulat posant le primat de l'économique sur le reste ? Peut-on, sans dénaturer la réalité à laquelle on l'applique, désigner les pratiques ou les compétences « culturelles » comme un capital ? L'usage du qualificatif de culturel (qui se rapporte dans la terminologie de Bourdieu à la « Culture » de sens commun ou à la culture cultivée plus qu'à la culture comme réalité anthropologique) pose question. Il est établi que certaines pratiques ou compétences, qui s'opposent dans le sens commun à des pratiques ou des compétences marchandes ou techniques<sup>1</sup>, sont des pratiques distinctives sur lesquelles repose une classification commune des acteurs. Cependant, cela ne permet pas de les traduire en termes de capital. Le sens commun culturel est marqué par une lutte pour l'impossible réduction du « Culturel » à l'économique où, par exemple, le talent littéraire n'a « pas de prix ». Or, Bourdieu en proposant de rassembler le « Culturel » et l'économique dans un même modèle rapporte, par sa terminologie, le Culturel à l'économique. La traduction de dispositions culturelles en données numériques semble justifiable (et nécessaire) de manière à rendre compte du classement et de la hiérarchie qui en est fait dans une société par ses membres. Cela permet d'intégrer cette réalité au sein d'une analyse statistique. Cette traduction ne doit cependant pas se réaliser en privilégiant un ordre de gratification (lié à l'économique) au détriment d'un autre ordre de gratification (lié au « Culturel »). Il convient donc d'utiliser le modèle bourdieusien en gardant cette critique à l'esprit et en usant d'une terminologie plus adaptée.

---

<sup>1</sup> Sur ce point, l'opposition sociologique entre technique et symbolique est, semble-t-il, assez caricaturale.

## **II – 3. Rites de passage et structure sociale**

Un apport certain de l'espace social global réside dans son caractère synthétique. Cette synthèse se réalise cependant au prix d'une relative rupture avec la perception qu'ont les acteurs de leur formation sociale. La traduction des gratifications de Radcliffe-Brown en capital en est une première étape. Elle se poursuit par le cumul des espèces de capital. Les acteurs et leur quotidienneté ne sont pas l'objet de l'espace social global. La synthèse de la structure sociale s'effectue au prix d'une prise de distance avec la perception commune du monde social, résultat d'une rupture épistémologique chère au sociologue. Le modèle de l'espace social global a donc prétention à contenir, en potentialité, l'ensemble des interactions concrètes qui composent la structure sociale. A défaut de pouvoir représenter la structure sociale dans sa totalité, Bourdieu a construit une modélisation génératrice de cette structure sociale en constante reproduction (au sens d'une production qui se réitère au fil des rencontres, des interactions ou des coïncidences). Dans la perspective d'adapter le cadre théorique de Turner au contexte français, l'usage combiné du concept de structure sociale et de celui d'espace social global présente une certaine complémentarité. Ce choix correspond au fait de considérer qu'une société (ou une formation sociale) est à la fois un espace relationnel (ou structural) et un espace interactif. Les acteurs y occupent des positions données les uns par rapport aux autres (en-dessous, au-dessus, à côté, proche ou éloigné, etc.) et s'y rencontrent, échangent, partagent ou non des intérêts communs, sont dans des interactions hiérarchiques ou symétriques, etc. Alors qu'une perspective empirique rapide peut laisser supposer que les interactions sont l'incarnation stricte d'une société, il convient de reconnaître que ces interactions entre acteurs sont marquées par les rapports structuraux qui existent sans que des interactions directes aient lieu. L'espace social global permet d'en rendre compte. D'un autre côté, une approche relationnelle succincte pourrait reléguer au rang d'épiphénomène les interactions réelles, éprouvées par les acteurs. On oublierait alors que les rapports sociaux ne déterminent pas mécaniquement, hors de tout lien social éprouvé, les réalités observables du monde social. C'est dans cette dialectique entre approche relationnelle et approche interactionniste (en un sens très large) que ce travail se situe. C'est dans cette dialectique que des théories des rites de passage ont été utilisées sans oublier les critiques précédentes.

L'analyse des rites de passage au sein d'une structure sociale peut prendre différentes directions. L'existence d'un rite de passage peut par exemple être considérée comme l'indice d'un passage institutionnalisé entre deux statuts ou entre deux positions dans l'espace social global

considéré. L'émergence à un moment donné d'un nouveau type de rite de passage peut être considérée comme l'émergence d'un nouveau statut ou d'une nouvelle position sociale. L'étude des rites de passage ouvre donc des perspectives vers l'identification de l'état de la structure sociale à laquelle ils se rapportent, de ses modifications ou de ses éventuels réarrangements. C'est cette propriété qui aboutit aux liens forts qui unissent sociologie et éducation (Derouet, 2000). Les théories des rites de passage insistent aussi sur les actes, les pratiques liées à ces passages et leur efficacité propre. Elles permettent d'entrer dans la « boîte noire » des passages et d'en aborder les processus au plus près des acteurs. Vus sous cet angle, les rites de passage constituent des « assemblages sémantiques » (Turner, 1972). Pour aborder ces questions, les analyses des rites de passage s'appuient sur des développements théoriques situant l'acteur dans ses rapports avec l'environnement. Il convient de détailler ceux sur lesquels ce travail s'appuie.

### ***Chapitre III : Des rites de passage et des acteurs***

Pour Victor W. Turner, les rites de passage sont une manière de revitaliser, chez les acteurs concernés, la structure sémantique qui leur permet de satisfaire aux exigences de leur statut et de se satisfaire des contreparties qui lui sont liées. Ce point souligne la référence structuraliste de Turner. En cela, il court le risque de réduire les acteurs à des épiphénomènes des structures sociale et sémantique. En considérant que les rites de passage permettent, facilitent pour les acteurs concernés la production d'un nouveau sens ou la réaffirmation d'un sens donné à leurs pratiques et, plus largement, à leur rapport au monde, cette impasse peut être évitée. Cette idée repose sur un certain nombre de présupposés qu'il convient d'exposer. Elle restitue notamment à l'acteur sa capacité à produire du sens. Cependant, l'acteur ne produit pas ce sens de manière isolée, sans référence objective. Restituer aux acteurs leur place respective de producteur de sens, c'est nécessairement articuler « références objectives » et sens.



### **III – 1. L'acteur en société : sens et significations**

Sans prétendre à l'exhaustivité sur une thématique théorique qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, il est nécessaire de poser quelques points de repère quant à la manière dont les éléments sémantiques sont traités dans ce travail. Pour y parvenir, différentes références, tant en sciences sociales qu'en sciences de l'éducation, peuvent être convoquées. L'idée est bien ici d'évoquer des pistes de recherche et de poser quelques balises pour une démarche qui laisse une large place aux données empiriques. A cette fin, il s'agit d'abord de poser un cadre assez large sur lequel se baser pour les parties qui suivent.

#### **III – 1. 1. De la structure sociale aux significations objectives**

Une société est un arrangement de statuts définis politiquement, juridiquement ou institutionnellement. Cet arrangement de statuts peut être considéré comme une forme de classification des membres de la société en question. La définition de la structure sociale en fait une classification objective : elle est expliquée, définie et enregistrée dans des documents écrits par exemple. Considérer qu'elle est objective, c'est exprimer qu'elle est reconnue collectivement et qu'elle est matérialisée. En tant que telle, elle est une base collective et partagée pour les membres de la société en question. Elle leur permet d'orienter leurs pratiques et leurs interactions avec les autres. Si un acteur identifie le statut professionnel d'un autre acteur, il en tirera quelques conséquences pour l'interaction qui suivra. Cependant, la structure sociale n'est qu'une forme particulière de classification qui a cours dans une société donnée.

##### ***III – 1. 1. 1. L'ordre symbolique***

Plus largement, les sociétés sont basées sur des classifications objectives qui constituent ce que l'on pourrait désigner comme l'ordre symbolique d'une société. Sur ce point, Gérard Lenclud (1991) écrit :

« Chaque société sélectionne des significations ; chacune classe, réunit, oppose, hiérarchise les objets de la réalité selon sa manière propre qui est à la fois le cadre d'intelligibilité qu'elle se donne et la condition de la communication entre ses membres. (...). Toute culture se présente comme un certain ordre symbolique. »

Lenclud rapporte l'ordre symbolique à la société. Sur la base de cette définition, si l'on accepte l'opposition entre le réel et la réalité, où la réalité est une manière de rendre intelligible le réel, par nature insaisissable en tant que tel, alors l'ordre symbolique d'une société constitue la manière dont cette société ordonne le réel pour en faire une réalité collective. Les travaux ethnologiques le montrent bien (Le Breton, 2004), chaque société a sa manière propre de classer ses membres (en castes, en classes sociales ou en groupes professionnels, en région géographique, etc.), de classer les objets (objets dits techniques et objets dits symboliques, objets bas de gamme ou de luxe, classement selon leur usage, selon le genre auquel ils se rapportent, etc.). Chaque société a donc sa manière propre d'ordonner symboliquement et pratiquement les objets de la réalité auxquels elle est confrontée. Cette manière d'ordonner la réalité, c'est à la fois la manière dont la société se rend perceptible et praticable à ses membres et la base à partir de laquelle les membres de la société communiquent. Cet ordre symbolique implique à la fois une manière propre de penser et une manière propre d'agir dans une société (Strauss, 1992 ; Turner, 1990).

Il est extrêmement difficile de communiquer à quelqu'un une recette de cuisine s'il faut, au préalable, lui expliquer ce qu'est un couteau, ce que signifie éplucher un légume, etc. Parallèlement, il est peut être difficile à un acteur de genre masculin ou féminin d'exister en tant qu'homme ou femme dans sa société s'il ne maîtrise pas la division sexuée des activités domestiques, des disciplines scolaires (Mosconi, 1999) ou des loisirs. Cette division sexuée n'est pas autre chose qu'une classification (des activités domestiques, des disciplines scolaires ou des loisirs) basée sur le critère du genre. Durkheim et Mauss (1969) ont sur ce point évoqué comment les classifications des choses reprenaient les classifications des acteurs entre eux. Cependant, la définition de Lenclud use d'une formulation qui donne une impression homogène d'une société en la rapportant à un ordre symbolique. Cela ne doit pas nous faire oublier que cet ordre n'est pas un tout unifié et stabilisé définitivement. Comme le montre l'opposition sociale entre technique et symbolique<sup>1</sup>, l'ordre symbolique est un objet de dissensions plus ou moins fortes entre les groupes sociaux ou entre les acteurs sur sa définition. L'ordre symbolique doit donc être pensé, défini comme un ordre sémantique collectif qui, sur cette base, connaît des variations selon les groupes sociaux et selon les individus mais aussi selon les périodes.

---

<sup>1</sup> L'opposition entre technique et symbolique est plus une opposition sociale qu'une opposition logique. Tout acte est à la fois technique (il repose sur les lois du monde physique comme le discours qui est basé sur la vibration de l'air) et symbolique (il a du sens et de la valeur) de telle manière que l'opposition est à considérer comme une opposition de points de vue.

### ***III – 1. 1. 2. Pour introduire des degrés d’objectivité***

L’ordre symbolique est lié à la connaissance du monde dans lequel les acteurs évoluent et agissent. Les mythes, les symboles, les rites, les systèmes philosophiques, les dictons, la littérature, etc. matérialisent et expriment cet ordre symbolique. Le langage, quel que soit son genre (Bakhtine, 1984), scientifique, politique, littéraire ou de sens commun, participe à l’ordre symbolique d’une société en constituant des réalités scientifiques, politiques, littéraires ou de sens commun. On peut ainsi dire en France d’un même acteur qu’il est exclu, sans racine ou « paumé ». Ce sont des manières différentes de constituer en tant que tel un acteur, de lui donner une place particulière dans notre réalité (Strauss, 1992). Dire qu’il est exclu, c’est le situer hors de notre monde. Dire qu’il est sans racine, c’est évoquer par exemple son isolement familial. Enfin, dire qu’il est « paumé », c’est insister sur un manque de repères. Chacune de ces variations de l’ordre symbolique français relève d’un ordre symbolique collectif où un acteur est défini par ce qu’il n’est pas (ou n’est plus) tout en rapportant ce qui manque à des références appartenant à des mondes sociaux particuliers : l’exclu de la politique, le « sans-racine » de la littérature et le « paumé » populaire. En effet, dans cette perspective, l’ordre symbolique paraît unifié autour d’activité spécifique, de genre ou éventuellement de champs, sans pouvoir se rapporter entièrement à l’unité de la définition de Lenclud. Si l’ordre symbolique peut être considéré comme un ensemble de significations objectives, il convient de nuancer cette dimension. Il est, dans une formation sociale, des significations plus objectives que d’autres en ce sens qu’elles sont plus partagées que les autres. Un groupe professionnel, un groupe d’ouvriers de la métallurgie par exemple, a une connaissance qui lui est propre et qui est liée à son activité particulière. Cette connaissance est un ensemble de significations objectives de ce point de vue. Pourtant, ces mêmes connaissances rapportées à la société française n’ont plus cette valeur : les significations en question sont objectivées au sein du groupe mais pas au sein de la société à laquelle ses membres appartiennent.

### ***III – 1. 1. 3. Significations objectivées et significations institutionnalisées***

L’idée développée est que l’ordre symbolique, en tant qu’il est partagé par les membres d’une société, est constitutif de significations objectives, partagées et reconnues à plus ou moins grande échelle. Sur des bases les plus objectives possibles, des groupes particuliers développent des significations complémentaires ou opposées qui leur sont propres. Les contre-cultures sont, par

exemple, significatives de groupes de ce type qui élaborent des significations opposées à celle de l'ordre symbolique objectif auquel ils sont confrontés. C'est ainsi que des groupes spécifiques se forment. Cela peut être des groupes professionnels, des familles, des communautés religieuses ou des groupements politiques par exemple. Ces significations sont des significations objectives de moins grande portée parce qu'elles sont localisées à des groupes plus restreints.

L'ordre symbolique est objectivé lorsqu'il est matérialisé sous forme d'objets physiques. Il devient dès lors perceptible et éventuellement palpable. Cette objectivation va plus loin que celle qui concerne les actes langagiers, oraux ou écrits. L'objectivation, c'est à la fois la mise en objets de l'ordre symbolique et la constitution objective, commune de l'ordre symbolique. Les statues de Marianne dans les mairies de France sont à la fois la mise en objet de la république française et, par le même mouvement, sa constitution objective, dans ces lieux qui lui sont dédiés. Le rappel, sur les documents administratifs, de cette Marianne, objective et matérialise encore la république française. Sans cette matérialisation, constituant et unifiant une réalité complexe, la république française serait, pour ses membres, tout simplement impensable. Elle ne concerne pas uniquement ce que l'on appelle régulièrement des « symboles » avec le caractère solennel que cela implique. Cette objectivation est généralisée. Rappelons ici que les acteurs vivent dans et par l'ordre symbolique ou les significations objectives. Par exemple, les trottoirs sont objectivés en France par un espace souvent surélevé bordé par une route et éventuellement un caniveau, et des façades de maisons. Ces caractéristiques physiques permettent aux piétons d'identifier l'espace qui leur est réservé.

Une autre forme d'objectivation est l'institutionnalisation. Sous cette forme, la signification est objectivée et garantie par une institution. Un diplôme français est constitutif d'une signification objectivée (sous la forme d'une feuille de papier) et institutionnalisée (garantie par la loi et par l'état français). Dans cette perspective, la structure sociale relève d'un ordre symbolique institutionnalisée qui concerne les membres d'une société donnée. Elle est garantie politiquement, juridiquement, etc. Les significations institutionnalisées sont plus stables, plus durables que les significations « simplement » objectivées. Elles ont de ce fait un degré d'objectivité qui est plus grand. L'espace social global que nous abordions précédemment est dans cette perspective construit sur la distribution inégale de significations institutionnalisées entre les membres de la société française. Bourdieu opère une distinction entre les significations institutionnalisées de type économique et les significations institutionnalisées de type culturel. « Avoir de l'argent » signifie objectivement « pouvoir se payer quelque chose ». « Avoir un diplôme » signifie objectivement « savoir ou savoir faire un certain nombre de choses ». Le fait qu'elles soient institutionnalisées en fait des significations

ayant un haut degré d'objectivité.

### ***III – 1. 1. 4. Des niveaux de signification***

Ces significations objectives ne sont pas, la plupart du temps, des significations conscientes ou réfléchies. Elles sont les bases à partir desquelles les acteurs abordent les situations auxquelles ils sont confrontés tant en termes de représentation qu'en termes de pratique. Ces significations permettent de faire de certaines différences sensibles, des différences significatives. C'est sur cette base par exemple que, lorsqu'une personne se promène dans la rue, elle distingue sans y réfléchir le trottoir de la voie réservée aux véhicules et qu'elle sait où se situe sa place légitime. Cet ordre symbolique, ces significations objectives et partagées, s'articulent à différents supports matériels. En ce sens, elles peuvent être simplement objectivées ou être institutionnalisées. Ces significations objectivées ne sont pas toutes des significations conscientes. Elles sont même, pour une large part, latentes voire cachées (Turner, 1972).

Les significations explicites sont par exemple celles qui relèvent des discours ou autres actes langagiers. Elles sont une des faces des significations objectives mais n'en sont en réalité qu'une part, la part visible et « directement » accessible à l'observateur. Les significations latentes sont des significations qui ne sont habituellement pas exprimées mais qui, sous l'insistance du chercheur par exemple, peuvent lui être rapportées par les protagonistes d'une situation. Les significations latentes sont des significations qui affleurent dans certains contextes. L'observation participante telle que la définit Emerson (2003) peut à juste titre être considérée comme une manière, par la présence d'un observateur étranger, de générer l'expression de ces significations latentes. La présence d'un étranger dans un milieu social constitué, la réalisation par lui d'actes désaccordés, oblige les membres de ce milieu à réaffirmer les significations objectives qui autrement restent latentes.

Un autre « niveau » de signification est celui des significations cachées. Ces dernières ne sont pas exprimées par les membres du milieu en question et n'affleurent pas non plus à leur conscience. Elles constituent un niveau de signification effectif mais tu par les acteurs. Ces trois niveaux de signification ne doivent pas être considérés comme indépendants les uns des autres. Ils s'enchevêtrent de telle manière qu'ils forment une totalité signifiante dotée, normalement, d'une certaine cohérence. Les niveaux de signification relèvent de niveaux de conscience des acteurs mais ne remettent pas en cause la cohérence d'un ensemble qu'ils contribuent, chacun à leur manière, à constituer. Cette manière d'aborder les significations objectives est une manière de les rapporter aux

acteurs. Cela se justifie parce qu'ils en sont les porteurs.

### **III – 1. 2. Des significations objectives au sens**

Lorsqu'un acteur aborde une situation, il est rare qu'il en fasse l'exégèse réfléchie, consciente et explicite avant de s'y situer lui-même. Du point de vue des acteurs, ces significations sont une manière d'aborder les situations et sont indissociables d'elles. Elles fondent pour ainsi dire les situations comme telles. Les acteurs perçoivent les situations sur les bases des significations objectives qui font des différences sensibles des différences significatives. Cela leur permet, d'un point de vue pratique, de s'y situer rapidement et d'y agir tout aussi rapidement.

#### ***III – 1. 2. 1. Acteurs et significations objectives, la production de sens***

C'est sur la base de l'existence de cet ordre symbolique que l'on peut considérer avec Clifford Geertz (2003) que l'acteur est inséré dans un « réseau de significations ». Les acteurs sont confrontés à des significations objectives qu'ils perçoivent comme telles et par rapport auxquelles ils se situent. Si nous reprenons l'exemple précédent qui concerne le trottoir, nous pouvons poursuivre en évoquant qu'en tant que piéton, une personne sait que sa place légitime est sur le trottoir. Lorsqu'elle est au volant de sa voiture, dans la même rue, elle sait qu'en tant que conducteur sa place légitime est sur la voie réservée aux véhicules. Elle peut cependant, en tant que piéton, décider de marcher sur la voie réservée aux véhicules ou inversement. L'ordre symbolique est donc un ensemble de significations partagées par rapport auxquelles elle se situe différemment notamment selon son statut et selon le sens qu'elle donne à sa pratique. Même à statut similaire, deux acteurs pourront se situer différemment face aux mêmes significations objectives. Les acteurs, les individus produisent eux aussi et pour eux-mêmes un sens de la situation à laquelle ils participent. Ils le produisent sur la base des significations objectives qu'ils attribuent à la situation.

Dans notre perspective, chaque acteur est confronté à des significations objectives inextricablement liées aux situations qu'il rencontre. Chaque acteur est lui-même le producteur de ces significations acquises par la socialisation et à partir desquelles il aborde une situation. C'est sur ces bases que les acteurs produisent le sens de la situation à laquelle ils sont confrontés. Les significations objectives appartiennent à tous et, en même temps, à personne. Elles sont une base à laquelle les membres d'une société s'articulent. Par opposition, le sens donné par un acteur à un objet ou une situation lui est beaucoup plus personnel et constitue cette articulation en question. Si l'on s'intéresse

au sens et sans rentrer dans de longs débats, il convient d'en exprimer une définition minimale. Nous avons retenu pour cela celle que Radcliffe-Brown (1968) donne de l'intérêt. Si l'on excepte les définitions de l'intérêt réduisant ce dernier à un intérêt économique par exemple, intérêt et sens semblent en effet procéder d'une même réalité. Selon l'auteur cité précédemment, les acteurs sont mus par l'intérêt. Nous pourrions le formuler comme un postulat d'acteurs mus par le sens. Cela signifie assez simplement que leurs comportements s'enracinent dans une visée, un but orienté par une valeur. Cet intérêt, ce sens orienté vers un objet, est lié à la valeur qu'a l'objet pour l'acteur. L'acteur a un intérêt pour un objet ou lui donne du sens car l'objet a une valeur pour l'acteur. L'acteur attribue donc une valeur à un objet et, sur la base de cette valeur, l'objet a (ou non) du sens pour lui. Dans notre travail, intérêt et sens sont deux termes synonymes. C'est ce qui permet à Jean-Marie Barbier (2000) de définir le sens comme un ensemble de *représentations finalisées*. C'est une autre manière de désigner ce que nous nommons ici intérêt, ce moteur de la pratique orienté vers un but ou une visée. Tout comme les significations, le sens ou l'intérêt relève de trois niveaux de signifiante : manifeste, latent ou caché.

Il ne faut cependant pas, comme semble le faire un certain nombre de travaux, réduire les acteurs à des nébuleuses sémantiques désincarnées. Nous considérons certes que le sens (ou l'intérêt) construit sur la base de significations objectives est le principal vecteur qui oriente les acteurs dans leur pratique quotidienne. Il ne faut cependant pas oublier l'inscription corporelle du sens et des significations comme la dimension corporelle de la pratique. Le sens et les significations ont une dimension corporelle. Le sens est lié à la valeur et, ce faisant, au plaisir et à la satisfaction comme à la souffrance et à la frustration. Le sens, c'est donc, cette dimension finalisée de l'acteur qui se manifeste dans et par son corps au travers des émotions, affects, sentiments ainsi qu'au travers des représentations de mots ou d'images.

### ***III – 1. 2. 2. Des principes de vision et de division***

A cette critique, il faut ajouter celle qui relève de l'importation du modèle textuel pour aborder les questions sémantiques, celles du sens et de l'ordre symbolique. Chaque membre d'une formation sociale est porteur de significations objectives et producteur d'un sens qui lui est personnel. Ces significations et ce sens prennent pour support des réalités matérielles, des objets de différents ordres. Aborder ces questions sous cet angle, c'est « déplier » l'ordre symbolique et le sens pour en donner une vision relativement explicite et détaillée. Cette vision peut, sans être explicite sur

ce point, prendre référence sur le modèle textuel. Dans cette perspective, les acteurs sont porteurs d'un texte, d'une partition qu'ils réalisent, qu'ils mettent en œuvre dans les situations qu'ils rencontrent quotidiennement. Or, un ordre symbolique ne peut pas, en toute logique, être appréhendé dans l'ensemble de ses manifestations concrètes comme un tissu appartenant au même rouleau. Cet ordre symbolique, du point de vue des acteurs, est continuellement produit à nouveau, à chaque occasion, à chaque situation que les acteurs vivent de telle manière qu'il n'est jamais appréhendé dans son ensemble mais toujours dans ses manifestations situées, locales et ponctuelles. De la même manière, les acteurs produisent continuellement le sens des situations qu'ils rencontrent sans pouvoir ordonner synthétiquement le sens de leur vie. Pour dépasser cette impasse, il est possible d'appréhender ces éléments sémantiques sur la base des principes numériquement restreints qui le structurent. C'est ce que propose Bourdieu en identifiant des principes de vision et de division à l'œuvre dans cet ordre de choses. Selon lui, loin d'être « dépliées », les significations objectives et le sens sont structurés par des principes de vision et de division à partir desquelles les acteurs abordent les situations vécues. Dans le cas des disciplines scolaires par exemple, Nicole Mosconi (1999) étudiant la question du genre en milieu scolaire évoque une répartition des disciplines entre celles qui sont perçues comme masculines (les mathématiques par exemple) et celles qui le sont comme féminines (la littérature). Ces principes de vision et de division sont à rapporter aux expériences corporelles de base : haut / bas, droite / gauche, devant / derrière, dehors / dedans, masculin / féminin, passif / actif, intérieur / extérieur, etc. Ce sont des critères évoqués régulièrement de manière explicite pour exprimer diverses choses : les partis de droite et de gauche, les gens d'en haut et ceux d'en bas, aller de l'avant ou attaquer quelqu'un par derrière, etc.

L'avantage de raisonner sur la base de ces principes réside dans la réduction de l'ordre symbolique, par nature incommensurable, à un nombre réduit de critères de différenciation sur la base desquels il est sans cesse recréé. Ces critères de différenciation sont aussi des rapports sémantiques : opposer le blanc au noir, c'est déjà entrer dans une signification entre ce qui est clair et ce qui est obscur, ce qui est lumineux et ce qui est sombre, etc. C'est aussi faire sens sur la base d'un critère de visibilité qui se rapporte parfois au savoir. Ces principes de vision et de division associés à des expériences corporelles basiques produisent des effets sémantiques : être « en haut », c'est être « au-dessus » de celui qui est « en bas », soit être dans une position dominante ou supérieure dans l'ordre des acteurs ou être plus valorisé dans l'ordre des objets. Cette perspective sur l'ordre symbolique et le sens aboutit donc à la possibilité de leur réduction à des principes mis en œuvre par les acteurs, tant au regard de leur perception, de leur pensée et de leur pratique. Les objets au sens



large prennent alors leur place relativement à ces principes. L'usage de méthodes structurales d'analyse de contenu (Demazière & Dubar, 1997 ; Piret, Nizet & Bourgeois, 1996) permet d'identifier clairement les principes de division qu'un acteur mobilise pour produire son discours.

### **III – 2. D'un statut à un autre : les rites de passage**

Changer de statut ou d'état pour un acteur, c'est nécessairement changer de rapport aux significations objectives, c'est donc changer de sens, de finalité ou d'intérêt. Dans cette perspective, en remplaçant la structure sémantique de Turner par le sens, l'intérêt ou la finalité, on comprend mieux pourquoi les rites de passage sont des moments où le sens est pour ainsi dire revitalisé pour s'accorder avec la structure sociale. L'enjeu est double : d'un côté, l'acteur vise un statut, a un intérêt pour le statut en question, y voit une finalité ; de l'autre côté, il est nécessaire d'accorder les acteurs au statut visé, d'accorder leur intérêt, le sens qu'ils lui donnent, les finalités qu'ils lui attribuent et vers lesquels ils devront orienter leur pratique. Que l'on parle d'éducation, de formation ou de rite de passage, l'enjeu de tels faits, c'est donc bien un changement du rapport de l'acteur au monde de manière à s'accorder à la place qui sera la sienne après le fait en question.

#### **III – 2. 1. Offre de significations et effet de sens : l'efficacité symbolique**

Les « actes spéciaux » qui ont lieu dans les rites de passage ou, pour le formuler autrement, les activités d'enseignement et d'apprentissage en un sens large, peuvent donc être abordées comme des activités où se réalisent des offres de significations ayant vocation à produire ou à faciliter des *effets de sens* (Barbier, 2000). L'idée centrale ici est que l'apprentissage est basé, appuyé, supporté par le sens que l'acteur apprenant attribue à l'objet de l'apprentissage. Ceci revient à considérer que, dans un monde où les acteurs possèdent un potentiel de réalisation pratique similaire, ce qui fait la différence entre les uns et les autres, c'est le sens accordé par chacun d'eux à l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage et éventuellement aux activités d'enseignement et d'apprentissage elles-mêmes (Charlot, 1997). Cela consiste à mettre en avant le rôle déterminant du sens et de la valeur d'une pratique pour sa réalisation et à reléguer au second plan les déterminants psychomoteurs, moteurs et les « contraintes biologiques et fonctionnelles » (Barré-De Miniac, 1995) qui y participent. Dans cette perspective, tenter d'expliquer ou de comprendre l'enseignement et l'apprentissage, c'est tenter d'expliquer ou de comprendre la mise en œuvre ou la production d'un certain sens attribué à l'objet enseigné. C'est ce que Barbier (2000) invite à penser en termes d'offre de signification et d'effet de

sens. Le résultat de l'enseignement et de l'apprentissage peut, en outre, être appréhendé comme l'élaboration, la production par un acteur d'un rapport au monde différent. Là encore, la question du sens et des significations objectives réapparaît, cette fois, comme « produit » de l'enseignement.

Les ethnologues usent du concept d'*efficacité symbolique* (Lévi-Strauss, 1974) pour désigner l'efficacité propre des rites et, parmi eux, des rites de passage. Ce type d'efficacité est à rapprocher des significations objectives définies précédemment. Le concept d'efficacité symbolique offre une perspective d'analyse à la manipulation, à l'usage d'objets dotés de significations et aux échanges discursifs. Ces manipulations, ces usages et ces échanges sont alors considérés comme potentiellement efficaces sur le plan sémantique et permettent la réalisation éventuelle d'effet de sens. Ce cadre est ouvert aux significations objectives et au sens, quel que soit le niveau de significations (manifeste, latent ou caché) qui est le leur.

### **III – 2. 2. Vers le dépassement d'une contradiction**

C'est sur ces bases que Turner (1972, 1990) identifie trois types de rites de passage qui, sans représenter l'ensemble des rites de passage existants, offrent une première approche et posent la régularité de certaines pratiques. Les deux premiers types de rites de passage se distinguent par les statuts différents auxquels ils préparent les acteurs qui y passent. D'un côté, il existe des rites de passage préparant à l'occupation de statuts élevés dans la structure sociale. De l'autre côté, il existe des rites de passage préparant à l'occupation de bas statuts au sein de cette même structure. Sans entrer dans de trop fins détails, notons que le premier type de rites de passage, orienté vers des statuts élevés dans la structure sociale, passe d'après Turner par l'humiliation des candidats aux statuts visés. Ces pratiques humiliantes peuvent être entre autres choses rapprochées, dans les faits éducatifs, des « bizutages » propres aux grandes écoles françaises avant leur interdiction légale il y a peu de temps. A l'inverse, le type de rites de passage orienté vers des bas statuts passerait par des égards importants à l'adresse des candidats. Ces pratiques valorisantes peuvent, elles, être rapprochées de choix de pédagogie alternative que l'on retrouve dans certains des institutions éducatives s'occupant d'acteurs visant ou orientés vers ces statuts.

Un troisième type de rites de passage retiendra un peu plus notre attention ici puisque c'est celui dont relève la lutte contre l'illettrisme dans sa forme typique et, plus particulièrement, la formation étudiée. Ce type de rites de passage est désigné par Turner (1972) comme des rites d'affliction ou de réparation. Ils sont dans un rapport particulier à la formation sociale dans laquelle

ils se réalisent. Alors que les deux premiers types sont clairement orientés vers des statuts (bas ou hauts), ce type de rites de passage est orienté vers le dépassement, par les acteurs qui y passent, d'une contradiction individuelle. Cela renvoie inévitablement aux questions abordées précédemment autour des significations objectives et du sens produit par les acteurs. Cela nécessite en outre une clarification terminologique afin de désigner clairement ce que nous entendons ici par contradiction.

En exposant précédemment que les membres d'une formation sociale donnée se situent par rapport à des significations objectives, nous expliquions que ces membres se situent par rapport à des valeurs objectives. L'idée qu'introduit la distinction entre significations et valeurs objectives et sens et valeurs personnelles, c'est que l'acteur produit un système de valeurs personnel qui n'est pas forcément le double, la copie à l'identique du système de valeurs objectives auquel il est confronté. L'acteur s'y rapporte nécessairement mais il peut s'en libérer en partie. Il peut aussi y ajouter des nuances ou des raffinements qui lui sont propres. Il peut redoubler les valeurs et significations objectives par le sens qu'il produit ou au contraire se situer paradoxalement par rapport à elles.

La production de sens par l'acteur peut s'apparenter, comme dans le cas des acteurs appartenant à des contre-cultures, à des oppositions aux significations objectives partagées par d'autres membres de la même formation sociale. Le sens étant le moteur des pratiques, cet acteur s'orientera alors vers des pratiques considérées comme différentes du sens commun, paradoxales. Des telles pratiques peuvent, dans une certaine mesure, s'apparenter à une divergence, une différence. Une situation paradoxale est une situation qui ne correspond pas au sens commun. En un certain sens, la pratique scientifique en sciences humaines et sociales est une pratique paradoxale : elle consiste à rompre avec les évidences de sens commun, avec les significations objectives et éventuellement à les prendre pour objet, à les expliciter ou à leur substituer des significations basées sur l'objectivité scientifique, réfléchie, argumentée et explicite, et non plus l'objectivité de sens commun, pratique et largement cachée.

Le côté simplement paradoxal d'un sens produit ou d'une pratique n'est cependant pas le point qui nous intéresse ici. Il se peut que dans certaines circonstances un acteur perçoive, entre les significations objectives d'une situation et le sens qu'il attribue à celle-ci, une contradiction. Cette contradiction, qui est une forme particulière de paradoxe, peut être formulée de manière logique. Un objet contradictoire, c'est un objet qui a tout à la fois un caractère A et non-A. Si des significations objectives attribuent à une situation un caractère donné et que le sens pour un acteur de cette situation est l'opposé de ce caractère donné, il y a alors contradiction. C'est de cette manière qu'un acteur ayant le statut de demandeur d'emploi peut considérer sa situation comme contradictoire. En

tant que demandeur d'emploi, il possède un statut ayant objectivement un caractère passif. Il peut cependant se percevoir lui-même comme une personne active et volontaire. En tant que son statut dérivé de l'emploi et sa perception de lui-même renvoie à la même personne et lui attribue, sur le même plan, un caractère opposé, sa situation est contradictoire. Elle l'est d'autant plus qu'il ne peut, à lui seul, se débarrasser du statut qui le gêne sans passer à des statuts plus passifs encore. Sa situation aurait été, de son point de vue, paradoxale s'il avait seulement accepté son statut et qu'il s'était satisfait des droits sociaux qu'il lui accorde. Il aurait alors élaboré un sens de sa situation en opposition aux significations objectives institutionnalisées qui ressortent de l'intitulé de son statut, celui de « demandeur d'emploi », et des attentes institutionnelles envers lui. Sa situation aurait alors été contradictoire du point de vue d'acteurs extérieurs attachés à ces significations objectives, par exemple des professionnels de « l'insertion ».

Ces situations perçues comme contradictoires constituent en quelques sortes les limites d'une formation sociale. En face d'elles, des efforts sont effectivement réalisés dans le sens d'une cohérence des significations objectives et du sens de la situation. Cela passe par des contraintes et d'éventuelles sanctions comme cela peut être le cas pour un acteur ayant le statut de demandeur d'emploi sans être effectivement à la recherche d'un emploi. Cela peut aboutir à des conflits entre des membres d'une même formation sociale comme certains mouvements sociaux qui traduisent des contradictions partagées par un certain nombre d'acteurs. Lorsqu'il émerge des contradictions comme celles évoquées, il s'agit de les traiter, de les dépasser d'une manière ou d'une autre pour sauvegarder la cohérence d'ensemble de la formation sociale. C'est dans cette perspective que des rituels d'affliction ou de réparation peuvent être réalisés d'après Turner. Ces rites de passage ont vocation à réaffirmer les principes fondamentaux, les significations objectives en jeu dans la contradiction traitée, de manière à les restaurer auprès des acteurs et à réinstaller la cohérence d'ensemble en péril.

### **III – 3. Retour à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme**

Les détours théoriques sur lesquels nous avons cheminé ci-dessus ont permis l'exposition du modèle proposé par Victor W. Turner (1990), de l'adapter au contexte occidental et d'en proposer quelques aménagements pour dépasser la critique formulée. Ce modèle est basé sur une dialectique, au sein d'une formation sociale, entre des statuts qui en constituent le centre et des statuts situés à ses marges. Dans les passages des uns aux autres, ce sont tour à tour des forces centrifuges, reléguant les

acteurs aux marges sociales, et des forces centripètes, réintégrant les acteurs au cœur de la structure sociale, qui s'incarnent. Il peut maintenant être confronté à la société française, et plus spécifiquement, à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme. L'illettrisme est, pour une part, un statut<sup>1</sup>. C'est un statut défini institutionnellement ou politiquement selon les définitions auxquelles on s'intéresse. Il apparaît d'emblée peu discutable que l'illettrisme participe, d'une manière ou d'une autre, de la relégation des « illettrés » aux marges de la société française. C'est un statut négatif quelle que soit l'expression utilisée, illettré ou personne en situation d'illettrisme.

Cependant, l'évidence de sens commun qui est liée à ce statut, cette signification objective doit être relativisée par son caractère construit, que sa reconnaissance tardive, au début des années 80, nous rappelle. Qu'est-ce donc qu'être illettré aujourd'hui dans notre société ? Quelle place occupent les acteurs ainsi désignés ? Pourquoi, étant donné le misérabilisme entourant cette notion d'illettrisme (Lahire, 1999a), le sort des « illettrés » n'a-t-il pas intéressé plus tôt les autres membres de notre société et, au premier rang, les acteurs politiques ? Comment, d'un point de vue relationnel et interactionniste, devient-on « illettré » ? La deuxième partie de ce travail consiste à sortir des ornières du sens commun pour permettre une meilleure connaissance de ce phénomène et d'en avoir ainsi une idée plus précise. Les analyses qui y sont présentées et leurs résultats ne sont pas basés sur une approche substantialiste où l'illettré fait l'illettrisme mais sur une approche relationnelle et interactionniste où c'est l'autre de l'illettré qui fait l'illettrisme. Ce faisant, des éléments d'explication et de compréhension de l'illettrisme émergent. Ils échappent à la perspective stigmatisante que cette notion manifeste.

---

<sup>1</sup> C'est effectivement un statut lorsqu'il est défini institutionnellement. L'illettrisme n'est plus un statut lorsqu'il participe d'une expression de sens commun sans référence à une définition officielle.

## **Partie II : L'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme**

## **Chapitre IV : Définir un type idéal**

A la question de savoir ce qu'est l'illettrisme, un certain nombre de réponses ont été données. Des hypothèses explicatives diverses ont cours aujourd'hui. Cette question est abordée ici sous l'angle de la construction sociale de l'illettrisme. Cela consiste à situer l'illettrisme comme le produit d'une société marquée par des processus relationnels et interactifs. L'illettrisme vu sous l'angle relationnel interroge la position des illettrés ou des personnes dites en situation d'illettrisme dans l'espace social global français. L'illettrisme sous l'angle interactionniste questionne l'étiquetage (Becker, 1985) qui fait d'un acteur donné un illettré ou une personne en situation d'illettrisme. Plus largement, l'illettrisme sous l'angle relationnel correspond à une population statistique alors que le même phénomène sous l'angle de l'étiquetage s'approche des acteurs eux-mêmes.

La question de la définition de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme ne peut cependant pas recevoir de réponse unique. Différentes définitions et différentes pratiques liées à ces définitions coexistent sans prendre un aspect monolithique. Ce chapitre est donc consacré à la définition d'un type idéal de la lutte contre l'illettrisme permettant de dépasser l'hétérogénéité des faits. Cette définition implique un certain nombre de présupposés qu'il convient là aussi d'expliquer. Une fois cette tâche acquittée, les premières analyses visant à cerner un phénomène difficile à appréhender pourront être présentées. Leur point de départ réside dans l'analyse des significations objectives associées à l'illettrisme pour situer ensuite l'illettrisme au sein de l'espace social global. Après avoir identifié la fraction de l'espace social global concernée par le phénomène, il devient nécessaire d'expliquer l'émergence d'une frontière symbolique au sein de cet espace. Pour cela, la reconstitution à grands traits d'une histoire sociale de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme est pertinente.

## **IV – 1. Le recours nécessaire à un type idéal**

Qu'est-ce que l'illettrisme ? Qu'est-ce que la lutte contre l'illettrisme ? Il existe différentes manières de répondre à ces questions. Comme évoqué en introduction, la lutte contre l'illettrisme balaye un large spectre allant de la prévention en milieu scolaire ou périscolaire à la formation des adultes, jeunes et moins jeunes (Lepeytre, Parra-Ponce & ANLCI, 2008). L'illettrisme quant à lui concerne tout autant des populations particulières telles que les tsiganes ou autres manouches (Poueyto, 2001), des personnes atteintes de déficience intellectuelle, des personnes appartenant à la catégorie ouvrière ou vues sous l'angle de leur appartenance à la population carcérale (Blind, 1999, p. 171-183). Il convient de souligner quelques aspects généraux qui, au-delà de cette diversité de faits, constituent les points d'accord sur ces deux notions. En parallèle, cela permettra d'aborder quelques-uns des travaux précédemment menés sur le thème.

### **IV – 1. 1. Première approche de l'objet d'étude**

Les différentes définitions institutionnelles données de l'illettrisme ont comme point commun de définir *a minima* la population visée par un manque de compétences, de savoirs ou de savoir-faire liés à la lecture et à l'écriture de la langue française. La lutte contre l'illettrisme consiste à enseigner l'écrit ou à sensibiliser à l'écrit les personnes dites en situation d'illettrisme. L'illettrisme est à ce titre le produit typiquement français de l'appropriation du problème de l'analphabétisme fonctionnel (Leclercq, 2003 ; Fijalkow & Vogler, 2000 ; Freynet, 1988). Il fut en France très rapidement opérée une distinction entre les analphabètes, personnes d'origine étrangère n'ayant pas été scolarisés, et les illettrés, scolarisés en France et/ou en français. Malgré les évidences actuelles qui entourent la notion d'illettrisme, cette dernière n'a été reconnue publiquement, s'est progressivement institutionnalisées dirons-nous, qu'à partir des années 1980<sup>1</sup>. La parution d'un rapport intitulé *Des illettrés en France* (Espérandieu, Lion & Benichou, 1984) en constitue l'une des premières pierres. Cette réalité « scandaleuse » a ensuite été l'objet de nombreux discours politiques, institutionnels et scientifiques (Lahire, 1999a) qu'il serait difficile de synthétiser aujourd'hui. La lutte contre l'illettrisme s'est déplacée de la périphérie au centre des problèmes qui occupent l'espace public. Très peu de temps après la parution du rapport précédemment cité, un Groupe Permanent de Lutte contre



L'Illettrisme (GPLI) a été créé pour favoriser les actions menées en ce nom. En 1998, la lutte contre l'illettrisme devient du point de vue légal une « priorité nationale »<sup>2</sup>. Le GPLI a ensuite été remplacé en 2000 par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) pour coordonner et favoriser les actions en question. L'illettrisme est aujourd'hui une réalité communément admise à laquelle la lutte contre l'illettrisme répond. L'histoire de la lutte contre l'illettrisme est inséparable de l'émergence de notions telles que « savoirs de base », « compétences-clés » ou « littératie » (Fijalkow & Vogler, 2000). Cette dernière notion renferme une certaine dualité. D'un côté, elle peut être considérée à juste titre comme un outil conceptuel pertinent pour la recherche afin de rendre compte des différentes pratiques (dont les pratiques d'enseignement et d'apprentissage) et représentations liées à la lecture et à l'écriture (Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004). D'un autre côté, elle peut prendre une place prépondérante au sein d'une vision politique globale d'une société stratifiée, comme le préconise l'OCDE (OCDE, Statistiques Canada, 2000), en « niveaux de littératie ». Cette deuxième vision revient à identifier la place qu'occupent les personnes dans une société, en fonction notamment de la maîtrise de l'écrit dont elles font preuve.

En France, même si les actions de lutte contre l'illettrisme connaissent une large diversité, il existe un relatif accord pour considérer que le cœur de la lutte contre l'illettrisme est intégré à la formation professionnelle continue, soit à destination des adultes (Leclercq, 2007 ; Vogler, 1999). Ce secteur de la formation des adultes connaît certes quelques particularités mais ne constitue pas, à proprement parler, un monde spécifique de la lutte contre l'illettrisme. Il participe plutôt d'un sous-ensemble d'actions de formation menées à destination des adultes à côté des formations diplômantes (Leclercq, 2007). Dans ce secteur, on les rassemble au sein de la catégorie des formations dites « de base ».

Les travaux de recherche sur le sujet sont à l'image des réalités abordées : multiples et divers. Cet état de fait voue toute tentative de synthèse exhaustive à l'échec. En se centrant sur l'objet de cette recherche, trois types de recherche peuvent servir de jalons. La pertinence de ces trois approches de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme est liée à la nature du questionnement et de la démarche présentés. La première d'entre elles rassemble les travaux menés sur la catégorie « illettré » et les notions qui lui sont connexes. Ils visent à définir, à circonscrire ou à déconstruire l'illettrisme. La deuxième approche concerne plus spécifiquement les publics concernés par les

---

<sup>1</sup> Pour une vision à la fois concise et plus complète de l'institutionnalisation de la lutte contre l'illettrisme, voir : Leclercq (2007, p. 17-19). On se référera aussi avec avantage à la bibliographie en fin d'article pour une vision large des travaux menés autour du thème de ce travail.

<sup>2</sup> Art. 149 L 98-657, loi dite « d'orientation relative à la lutte contre les exclusions ».

actions de lutte contre l'illettrisme. Elle contribue en ce sens à une meilleure connaissance des publics potentiels ou réels de la formation. Le troisième et dernier type de recherche évoqué concerne les modèles éducatifs mis en œuvre et les pratiques de formation.

Les recherches menées sur l'illettrisme peuvent être en partie rassemblées et distribuées autour d'une tension entre construction et déconstruction de la notion. D'un côté, on recense des enquêtes (statistiques notamment) menées afin de prendre la mesure d'un phénomène reconnu publiquement ou en voie de reconnaissance. Ces enquêtes, menées au niveau national (Insee, *Information et Vie Quotidienne (IVQ)*, 2004) ou international (OCDE & Statistique Canada, *Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA)*, 1994), contribuent à la constitution du phénomène comme une réalité politique prégnante (Desrosières, 1997). Elles sont en outre largement diffusées par les acteurs institutionnels du domaine d'étude (ANLCI, 2006, 2007). En parallèle, des travaux proposent des définitions réfléchies du phénomène et des réalités qu'il souligne (Andrieux, Besse & Falaize, 1997). De l'autre côté, de nombreuses recherches ont consisté à questionner les catégorisations institutionnelles et les discours médiatiques ou publics sur l'illettrisme. Elles ont plus largement contribué à des débats autour des catégories en jeu en passant par la critique (Hautecoeur, 1990b). Ces dernières, insistant sur *l'invention de l'illettrisme* (Hébrard, 1991), ont permis la reconnaissance de l'hétérogénéité de la catégorie « illettré » qui émerge par ailleurs dans les enquêtes statistiques, son équivocité selon les contextes d'usage et sa dimension stigmatisante (Lahire, 1999a ; Passeron, 1991). Elles ont aussi contribué à l'expression du lien entre illettrisme et école au travers d'une vision scolaire des réalités sociales (Chartier & Hébrard, 1992). L'illettrisme peut aussi y être rapporté à l'emploi et plus spécifiquement aux difficultés particulières qui touchent les catégories socioprofessionnelles les moins diplômées (Merle, 1993). Dans l'ensemble, ces recherches participent tout à la fois de la reconnaissance des spécificités partagées par l'illettrisme avec d'autres catégories de « l'exclusion » et de ses particularités.

D'autres travaux portent plus particulièrement sur les personnes dites en situation d'illettrisme. Là encore, nous retrouvons cette polarisation entre ce qu'il convient de désigner comme une posture critique et une attitude plus positive à l'égard du phénomène. La posture critique donne lieu à des recherches visant par exemple à identifier le rapport qu'entretiennent les personnes désignées comme illettrées à cette étiquette (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001). Elle peut aussi s'incarner dans une critique de la position hégémonique de l'écriture cultivée ou scolaire sur d'autres formes d'écrits et notamment sur les écrits populaires ou domestiques (Lahire, 1997). Plus proche du deuxième pôle, les recherches soulèvent des questions plus directement liées à l'enseignement de la

lecture et de l'écriture ou, plus largement, à la formation des adultes. Ces travaux peuvent porter sur les compétences linguistiques ou scripturales des personnes et les explorer de manière expérimentale ou dans leur quotidien. Ils relèvent dans ce cas d'un questionnement affilié à une *didactique de l'écriture* (Leclercq, 1999 ; Barré-De Miniac, 1995). Ils peuvent aussi questionner l'engagement en formation de stagiaires participant à une formation de base (Leclercq, 2006) ou leur rapport au savoir (Ait-Abdessalam, 2004). Elles portent donc sur le sens donné par des stagiaires à la formation et aux savoirs.

En dernier lieu, de nombreux travaux portent sur les pratiques et les modèles éducatifs mis en œuvre dans les formations dites de base. Ils peuvent contribuer à l'intelligibilité de réalités diverses en proposant par exemple une typologie des conceptions de la formation de base (Leclercq, 2003) ou en identifiant les conceptions politiques dominantes qui les façonnent (Hautecoeur, 1995) et les évolutions qu'elles connaissent (Leclercq, 1998 ; Hautecoeur, 1996). Ils peuvent aussi proposer des orientations pour les pratiques d'enseignement et les choix didactiques (Leclercq, 1999). Ce qu'il importe de souligner c'est que les travaux de recherche menés autour des objets qui nous intéressent sont entre autres choses soumis à une polarisation entre une posture critique passant souvent par la déconstruction de l'objet étudié et une posture qui s'attache plus spécifiquement à apporter des éléments de réponse aux formateurs et autres praticiens, aux décideurs et autres acteurs institutionnels du domaine de l'étude (Falaize, 1997). Ces deux postures peuvent à certains égards être antithétiques. Pourtant, leurs confrontations incessantes participent de la richesse des connaissances produites (Dumet & Leclercq, soumis). Le choix qui a présidé à ce travail est celui d'une posture critique (Anadon, 2006). La principale raison de ce choix est à rapporter à l'état actuel de la lutte contre l'illettrisme et aux extensions que l'on peut donner au *paradoxe de l'alphabétisation*. La lutte contre l'illettrisme est aujourd'hui un domaine de la formation des adultes institutionnalisés et relativement stabilisés. L'illettrisme lui-même n'est, dans les discours publics, pas une catégorie que l'on questionne ou que l'on interroge en tant que telle. On questionne la population qu'elle désigne, non la catégorie qui sert à la désigner. Dans cet état de fait, les personnes dites en situation d'illettrisme n'ont que peu la parole. La lutte contre l'illettrisme s'opère à destination de ces personnes sans que, au moins en apparence, leurs points de vue soient pris en compte. C'est dans la logique de restitution de ces points de vue que le travail de recherche a été réalisé. Il n'a pas consisté à prendre le parti des uns contre celui des autres ou encore à user d'artifices rhétoriques cherchant à émouvoir. Il a simplement consisté à considérer le point de vue des premiers concernés par l'illettrisme, celui de personnes étiquetées comme telles.

Cette rapide recension de travaux liés tout à la fois à l'objet d'étude et aux voies d'accès utilisées montre bien que la démarche se trouve à l'articulation des interrogations sur les catégories politiques et institutionnelles, sur les personnes qui s'y trouvent désignées et sur les pratiques de formation. Pour initier cette recherche, il est nécessaire dépasser le flou qui entoure l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme. Comme l'explique Christine Barré-De Miniac (1997, p. 20), face à la confusion et la polysémie qui entourent ces notions, le chercheur doit choisir entre deux attitudes. Il peut proposer une terminologie cohérente avec la précision et la rigueur scientifique ou considérer les termes comme un premier objet à analyser. C'est cette deuxième orientation qui est mise en œuvre. Ce principe s'applique au travers de la construction d'un type idéal de la lutte contre l'illettrisme. Il est orienté vers la réduction de l'hétérogénéité des faits qui se rapportent à cette catégorie. Cette réduction, pour utile qu'elle soit, doit être réalisée de manière à respecter autant que faire se peut l'hétérogénéité en question. Pour cela, le principe de cette réduction doit être orienté vers une certaine représentativité.

#### **IV – 1. 2. Principe, définition et mise en œuvre**

Cette représentativité peut être abordée de deux manières (Hamel, 1989 ; 1997). D'un côté, probablement le plus reconnu, la représentativité peut être approchée par le nombre. En multipliant les individus concernés par une étude, en assurant entre eux certaines variations, le nombre d'individus devient le garant d'une représentativité qui aboutit, par exemple, à l'élaboration de différents types réunis au sein d'une même typologie. Le chercheur aboutit ainsi à produire des connaissances relatives à une population donnée, celle qui réunit les individus étudiés. Si le nombre d'individus étudiés est suffisamment étendu, ces connaissances valent pour la population globale concernée... jusqu'à une éventuelle invalidation des résultats. D'un autre côté, la représentativité peut être abordée par le rapport qu'entretient l'individu étudié avec la population à laquelle il appartient. C'est le principe mis en œuvre dans une étude de cas. L'idée n'est plus ici d'avoir une vision globalisante de la population passant par le nombre mais d'en avoir une vision clairement définie pour pouvoir situer l'individu étudié, le cas, par rapport à la population globale à laquelle il se rapporte. Dans cette perspective, le cas étudié doit être clairement établi soit comme un cas typique de la population visée, soit comme un cas marginal ou limite de celle-ci. Peu importe, du point de vue des connaissances, qu'il soit typique ou limite pourvu qu'il soit reconnu et traité comme tel. En tant qu'un cas est typique d'une population plus large, il incarne singulièrement la population en

question de manière typique. C'est une manière d'accéder à la population globale par le rapport de représentativité qui a été précédemment défini. En tant qu'un cas est limite, il incarne singulièrement une version marginale de la population visée et permet, sans nul doute, d'en déceler certaines réalités latentes ou difficilement abordables dans un cas typique. De fait, l'étude de cas typiques ou marginaux contribuent chacun à leur manière à édifier une connaissance de la population considérée. L'utilisation de l'une ou l'autre des manières d'approcher la représentativité est inévitablement liée à la « nature » de l'objet étudiée et à la question posée sans l'être strictement à des approches dites quantitatives ou qualitatives. Il est par exemple certaines réalités difficilement accessibles par le nombre dans le temps d'une recherche. De plus, certaines questions imposent un travail de terrain difficilement conciliable avec une représentativité par le nombre. C'est, entre autres choses, pour ces motifs que ce travail passe par une étude de cas et une représentativité par un cas situé.

Dans cette approche, la construction d'un type idéal est pertinente. Un type idéal est une « construction intellectuelle obtenue par accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré » (Coenen-Huther, 2003). C'est, d'un certain point de vue, une version réduite, idéalisée de la réalité, qui exacerbe des traits jugés pertinents pour définir l'objet en le libérant de certaines contingences locales. Cette construction tout à la fois abstraite et approchée (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005) a vocation à servir de guide pour la réalisation de la recherche. En définissant un type idéal d'une population donnée, il devient possible de situer le cas étudié par rapport à lui. Un type idéal sert donc à situer le cas et à définir le rapport qui unit la population au cas étudié. Ce faisant, il permet de définir les éventuelles généralisations permises à partir des analyses portant sur le cas. Ici, la population considérée est celle de l'ensemble des actions de lutte contre l'illettrisme. L'identification d'un type idéal de la lutte contre l'illettrisme revient à définir le type qui, au-delà de la diversité empirique des actions menées au nom de la lutte contre l'illettrisme, représente le mieux ces actions. Ce faisant, la définition abstraite d'une lutte contre l'illettrisme typique permet de choisir un cas à étudier et de le situer par rapport à lui. De proche en proche, elle permet de le situer par rapport aux actions dites de lutte contre l'illettrisme. Si le type idéal a été construit en cohérence avec la réalité des faits et si le cas étudié incarne ce type idéal, le cas étudié peut être considéré comme représentatif de la forme typique des faits étudiés. *A contrario*, si le cas étudié incarne un cas limite par rapport à ce type idéal, son étude montrera comment les faits s'organisent à une des marges de la population. Si le principe est relativement acquis du point de vue logique, sa mise en œuvre peut être problématique. La difficulté la plus grande provient sans doute de la définition des traits jugés pertinents et donc à exacerber et des contingences jugées secondaires qui

peuvent être, du point de vue idéal, ignorées. Cela nécessite de choisir un rapport de représentation, un critère qui fait d'un cas un cas représentatif dans un rapport donné. La référence théorique permet de faire un choix.

Cette dernière a permis de souligner l'existence de significations objectives constitutives d'un sens commun. Dans cet ordre des choses, il existe des significations ayant un haut degré d'objectivité et d'autres significations ayant des degrés d'objectivité plus faibles. Pour définir un type idéal, il s'agit de considérer le type de lutte contre l'illettrisme correspondant au plus haut degré d'objectivité de sens commun. En tant que tel, le type idéal de la lutte contre l'illettrisme sera celui qui soulève la plus large adhésion et le plus large investissement politique. En étudiant une action de lutte contre l'illettrisme conforme à ce type idéal, il s'agit d'étudier une action de lutte contre l'illettrisme objectivement centrale. Dans cette logique, les traits pertinents peuvent être en premier lieu considérés comme ceux qui relèvent des significations objectives des catégories en jeu dans la lutte contre l'illettrisme. En s'intéressant par exemple aux significations partagées et latentes autour de l'illettrisme, il est possible d'en dégager quelques traits saillants.

## **IV – 2. La signification objective de l'illettrisme**

Comme nous l'évoquions précédemment, l'illettrisme est un statut. C'est une catégorie d'acteurs définie par certaines organisations politiques (Etat, Régions) ou des institutions (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), etc.). L'illettrisme relève donc d'une signification objective garantie par des institutions. Il serait plus correct de désigner l'illettrisme comme un ensemble de statuts. Il est en effet défini de différentes manières et garanti par différentes institutions prônant parfois des définitions différentes. En tant que signification objective, elle répond aux trois niveaux de signification identifiés précédemment. La première tâche consiste à chercher, au delà (ou en deçà) de la diversité des définitions qui lui sont attribuées, l'unité des statuts répondant à la même désignation.

### **IV – 2. 1. Une vision scolaire du monde social**

Les multiples définitions de « l'illettrisme » sont marquées par le manque et l'absence d'un nombre variable de « compétences », de « savoirs » ou de « capacités » par les acteurs désignés. Les performances des acteurs concernées y sont vues de manière négative et restent « insuffisantes ». Elles sont en outre liées au « domaine de l'écrit ». Le point commun des définitions de l'illettrisme

réside dans la définition d'un seuil de performance, d'une norme liée à l'écrit. S'intéresser à cette norme, oblige à prendre en considération l'institution scolaire, soit le lieu d'apprentissage par excellence du « bien lire » et du « bien écrire ». Comme l'ont déjà indiqué quelques auteurs (Lahire, 1997 ; Chartier & Hébrard, 1992) et comme l'exprime clairement le discours officiel, un des objectifs premiers de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon un certain nombre de règles :

« Deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. À l'école maternelle, ils donnent la priorité à l'expression orale et préparent l'accès à l'écrit. Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. (...)Voilà pourquoi les ateliers de lecture, si profitables dans ce cycle, doivent se distribuer dans les différents domaines : ateliers de lecture littéraire, les plus nombreux et les plus réguliers ; ateliers de lectures historiques, géographiques et scientifiques, ponctuellement, pour chaque grand thème abordé. L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. »<sup>1</sup>

Cet extrait du *Bulletin Officiel*, publication du ministère de l'éducation nationale, est explicite. Premièrement, c'est bien l'objectif fondamental de l'école que d'enseigner la lecture et l'écriture de la langue française. Deuxièmement, l'objet de cet apprentissage est une langue issue du travail de « générations successives de grammairiens, de philosophes, de linguistes et de professeurs » (Lahire, 1997), dépositaires des règles du « vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe » relayées par les différents manuels et dictionnaires. Troisièmement, les genres discursifs proposés sont ceux liés à la littérature, aux sciences diverses (histoire, géographie, sciences de la nature, etc.) et à l'art.

L'écrit dont il est question est une forme particulière, une forme scripturale scolaire, dotée à plusieurs égards d'une grande légitimité. Il est même possible d'affirmer que cette forme d'écrit détient le monopole de la définition légitime de la forme scripturale. En effet, les études réalisées montrent que, juxtaposées à la forme scripturale scolaire, existent des formes scripturales quotidiennes (Barré-De Miniac, 1995). Ces dernières peuvent être caractérisées par exemple par des « écrits courts, rapidement effectués, atextuels (sans structure textuelle), qui ne sont pas rédigés, qui sont asyntaxiques (listes de commissions), qui n'engagent la plupart du temps aucune subjectivité personnelle (pas de « je », ni de marque linguistique de la subjectivité) et qui ont des fonctions

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche. (2002). *Le B. O. Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*. Hors série, n°1, p. 13. En ligne, consulté le 06 juillet 2006. Accès : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

sociales pratiques et non pas littéraires, esthétiques... » (Lahire, 1997). Ce monopole de la définition légitime de la forme scripturale est la source de la déconsidération des formes alternatives d'écrits, par ailleurs utilisées fréquemment dans d'autres circonstances. Sans aller plus loin sur ce point, notons que la forme scripturale qui sert de référence à la définition de l'illettrisme est une forme scripturale dont l'institution scolaire est à la fois une des sources d'imposition et d'inculcation et l'une des garantes. La définition des statuts de l'illettrisme relève bien d'une vision scolaire (Lahire, 1999a ; 1997) des acteurs et du monde social, vision qui tendrait en outre à s'immiscer par d'autres catégories de sens commun (Pailhous & Vergnaud, 1989 ; Charlot, 1997). L'illettrisme a été institutionnalisé entre les années 70 et aujourd'hui. A certains égards, cette institutionnalisation se continue ou se renouvelle.

Parallèlement à cette première institutionnalisation de l'illettrisme (et de la lutte contre l'illettrisme), les enquêtes réalisées par l'Insee et par le ministère de la culture montrent que les pratiques de lecture déclarées tendent à se généraliser, entre les années 60 et la fin des années 90, à toutes les strates de la population (Horellou-Lafarge & Segré, 2003). Cette généralisation des pratiques de lecture est accompagnée d'une désacralisation de l'objet-livre et d'une baisse de l'intensité de la lecture. Alors que l'illettrisme relève d'une vision scolaire et unifiante de l'écrit, une analyse des pratiques de l'écrit permet d'en dresser un paysage nuancé. Il faut en effet avoir à l'esprit la diversité des supports de lecture : livres, bien sûr mais aussi journaux, journaux gratuits, revues et autres magazines, bandes dessinées, ... . La catégorie « lecteur » ou « lectrice » renferme donc une grande hétérogénéité, relative aux supports divers que l'on peut, au mieux, unir autour de genres discursifs (Bakhtine, 1984) attachés à des domaines d'activité, aux contextes multiples de lecture mais aussi aux différents lecteurs eux-mêmes inscrits dans des rapports à l'écrit différents selon leur position sociale. Monique Segré (1997) en conclut que la lecture est une notion polysémique, une activité changeante au regard des dispositions des lecteurs, des circonstances et des supports de l'écrit.

L'enquête *Information et Vie Quotidienne (IVQ)* (Insee, 2004) avance quelques éléments complémentaires. Pour ce qui concernent les compétences des adultes à l'écrit et selon les modalités de mesure mises en place par l'Insee, 80 % des adultes âgés de 18 à 65 ans vivant en France ne rencontrent pas de « difficultés » face aux « fondamentaux » de l'écrit. *A contrario*, respectivement 7 %, 5 % et 7 % environ rencontrent de « graves difficultés », des « difficultés assez importantes » et des « difficultés partielles » pour les mêmes domaines. Le tableau brossé par les services de l'Insee laisse penser à des « compétences à l'écrit » linéairement établies les unes par rapport aux autres. Ce



tableau trompeur est lié à la vision scolaire désignée plus haut. La distribution sans doute hétérogène des compétences et l'hétérogénéité des pratiques désignables sous l'expression « pratiques de l'écrit » n'a en effet pas été retenu. Pour autant, si l'on accepte de considérer que 80 % des adultes vivant en France n'ont aucune difficulté dans la pratique de l'écrit, on admettra qu'une certaine pratique de l'écrit — celle que mesurent les tests sur lesquels repose la construction statistique — est largement partagée dans notre société. Par ailleurs, la répartition « des adultes en situation de graves difficultés face aux fondamentaux de l'écrit » au regard de la qualification scolaire montre un lien fort entre « niveau d'études » et difficulté liée à l'écrit. En effet, 46 % des personnes en graves difficultés sont de niveau de scolarité primaire. 26 % d'entre eux sont de niveau secondaire technique ou professionnel et 26 % de niveau secondaire général. Seulement 2 % des personnes en graves difficultés ont un niveau d'étude supérieur. Des personnes de faible « niveau » de scolarisation représentent donc près de la moitié de la population construite. L'illettrisme et l'analphabétisme concernent plutôt les niveaux scolaires inférieurs. Pratiques de lecture, pratiques d'écriture se sont donc largement diffusées dans la société française. Au regard des tests réalisés par les services de l'Insee, il reste cependant une population importante en « difficulté » face aux « fondamentaux de l'écrit », qu'elle soit considérée comme une population analphabète ou illettrée.

De la généralisation d'une pratique, mieux de pratiques hétérogènes réunies dans leur référence à l'écrit — les pratiques de lecture et d'écriture — à la constitution d'une nouvelle catégorie de l'action sociale, le cheminement ne semble pas aller de soi. Le propos n'est pas ici de nier l'importance que peut avoir la maîtrise de l'écrit dans la société française mais, bien au contraire, d'en comprendre la nécessité dans toute son étendue. Cette nécessité est une nécessité socialement constituée. Elle ne peut être comprise sans prendre en considération les logiques sociales sous-jacentes à l'émergence de la norme impérative du savoir lire et écrire. De l'écriture comme expérience de sens commun ou comme expérience doxique, à l'illettrisme, il y a une marge qu'il s'agit de comprendre. L'émergence d'une déviance dont le traitement est encadré politiquement et juridiquement ne doit pas être pensée comme « naturelle ». De multiples discours et constructions statistiques ayant pour objet cette déviance peuvent le laisser croire (Lahire, 1999a).

## IV – 2. 2. Un comportement collectif négatif

« Dans les actions de masse, les motivations des individus sont si souvent différentes que, plus leur unification est possible, plus son contenu est purement négatif, voire destructeur (...). Refuser est bien ce qu'il y a de plus facile, et c'est pourquoi les grandes masses, dont les éléments ne peuvent se réunir pour trouver un but positif commun, s'y retrouvent directement. »

Simmel, G. (1998). *Les pauvres*. Paris : PUF, p. 71-72.

Outre cette norme scripturale à l'œuvre dans l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme, un autre point commun doit être souligné. La lutte contre l'illettrisme est, en France, un mouvement qui s'affirme par sa désignation même comme un mouvement uni autour d'une double négation. Ce n'est pas, dans son acception commune et élargie une « lutte pour les lettres » ou un « combat pour l'écriture », c'est bel et bien une « lutte contre — » l'« il – lettrisme ». L'illettrisme est un terme dont la négativité sémantique est reconnue, soit comme désignation négative d'acteurs ayant une positivité niée (Passeron, 1991), soit comme désignation objective d'acteurs négatifs. Ce terme est soumis à des variations importantes tout comme la lutte contre l'illettrisme. En plus de la référence scripturale et scolaire évoquée précédemment, l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme dans leur acception large participent d'un mode de *comportement collectif négatif* (Simmel, 1998). Ce mode de comportement où un ensemble d'acteurs s'unissent autour d'un même refus sans pour autant partager de vision positive permet de rendre compte de l'hétérogénéité des définitions de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme et de la pluralité des modes d'actions selon les acteurs et les territoires. Cette diversité est à considérer comme l'indice de l'absence de conceptions collectives à contenu positif dans une formation sociale étendue. L'analyse simmélienne confirme et entérine la réflexion de Lahire (1999a) lorsqu'il indique que le succès de la notion est lié à sa plasticité et à sa polysémie. Ces traits peuvent en effet être considérés comme des vecteurs de leur réussite sociale, c'est-à-dire de leur entrée dans le sens commun comme catégories mobilisatrices du discours et légitimant l'action politique.

## **IV – 2. 3. Le pouvoir de définition de l'Etat**

Cependant, les définitions contemporaines de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme ne sont pas un fruit collectif au sens d'un résultat désincarné et sans auteur dont la production aurait été partagée également entre chaque membre de la société française. Il existe une diversité de points de vue qui s'attachent à tel ou tel type d'acteurs : les médias, les professionnels des formations dites de base, les chercheurs, etc. Face à celle-ci, l'Etat, et plus largement les pouvoirs publics, ont œuvré et œuvrent encore à une relative uniformisation des définitions par le truchement, notamment, d'un pouvoir de définition juridico-politique. Au niveau national, la lutte contre l'illettrisme est un phénomène qui entre dans un cadre légal défini de manière relativement large, celui de la « formation professionnelle tout au long de la vie ». Ce cadre juridico-politique rend légitime une conception de la « lutte contre l'illettrisme » liée au domaine de l'emploi et de l'insertion professionnelle<sup>1</sup>.

Le statut d'illettré ou de personne en situation d'illettrisme n'a pas d'existence juridique. C'est un statut politique ou institutionnel. La lutte contre l'illettrisme est très partiellement définie juridiquement sous la catégorie de « formation professionnelle tout au long de la vie »<sup>2</sup>, contenant potentiel de multiples contenus politiques, essentiellement des politiques nationales et régionales. Ce « vide juridique » conforte le polymorphisme précédent. Ce faisant, il conforte la place de la lutte contre l'illettrisme et de l'illettrisme dans le comportement collectif désigné ci-dessus. Cet état de fait aboutit à un principe d'ajustement à un contexte dynamique et à des variations locales, qu'elles soient contextuelles ou politiques. Dans un cadre juridique minimal et face à des réalités plastiques ou polymorphes, les régions politiques et administratives peuvent décliner, selon la spécificité du territoire qui leur « appartient » ou de leurs orientations, des réponses – positives – localisées et particulières.

Dans ce travail de construction juridique et politique de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme, des notions connexes apparaissent. Elles ont évolué au fil des trente dernières années et ont été désignées comme « savoirs de base », « littératie », « compétences de base » ou « compétences-

---

<sup>1</sup> La circulaire n° 2008/01 de la Délégation Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DGEFP) adressée aux Préfets de région souligne ainsi « (...) les orientations générales de la politique du ministère de l'économie, des finances et de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés pour une insertion durable dans l'emploi ». Les huit « compétences-clés » concernent la langue maternelle, la communication dans une langue étrangère, la culture mathématique, scientifique et technologique, la culture numérique, la compétence à apprendre, les compétences interpersonnelles et interculturelles, l'esprit d'entreprise et l'expression culturelle. A ces compétences-clés correspondent des « savoirs » ou des « compétences de base ».

<sup>2</sup> Art. 149 L 98-657.

clés ». Ces notions évoquent deux idées essentielles à la compréhension du phénomène interrogé et de sa signification objective. La première idée est celle que le seuil défini à partir du critère de l'écrit scolaire est un seuil en-deçà duquel manquent, pour les acteurs, des savoirs, savoir-faire ou compétences « de base » ou, dans un autre terme, des compétences élémentaires. Ceci signifie implicitement ou de manière latente que les acteurs désignés comme illettrés sont considérés comme des acteurs ne pouvant (ou ne sachant) pas réaliser des tâches élémentaires. Plus largement, les notions de littéracie ou de compétences-clés sont des extensions de la vision scolaire que nous évoquions précédemment. Cette vision du monde a été initiée par l'illettrisme et s'est ensuite généralisée à l'ensemble des acteurs qui peuvent maintenant être classés selon leur « niveau de littératie » ou selon le degré d'accomplissement des « compétences-clés ». Dans cette perspective, l'illettrisme renvoie à l'émergence d'un classement social de large ampleur qui touche la société française comme d'autres sociétés occidentales, européennes ou d'Amérique du nord. Dans ce classement linéaire, l'illettrisme comme l'analphabétisme sont les plus bas « niveaux ».

#### **IV – 3. Illettrisme et espace social global**

C'est l'émergence et la généralisation d'un tel classement ou d'une telle hiérarchisation qui nous permet de situer l'illettrisme au sein de l'espace social global. Les principes de sa mise en œuvre ont été expliqués précédemment (Partie I). Cet espace, qui repose sur la détermination pour un acteur ou un groupe d'acteurs, d'un volume global de capital et du poids relatifs des deux espèces de capital, intègre, sous l'expression de capital culturel, les compétences culturelles des acteurs, quelle que soit leur forme (compétences, objets, etc.) (Bourdieu, 1979). L'espace social global se traduit, du point de vue développé ici, par un espace construit relativement aux significations institutionnalisées constitutives de l'ordre symbolique français. Sur la base de la possession de biens, de savoirs, savoir-faire ou compétences valorisées différemment au regard de ces significations, les acteurs peuvent être situés les uns relativement aux autres. Les compétences en lecture et en écriture des acteurs, leur capacité à lire et à écrire la langue française, sont, dans la théorie bourdieusienne, considérées comme des éléments du capital culturel. Ils sont des réalités auxquelles sont associées différentes valeurs institutionnalisées.

Plus que des éléments du capital culturel, ces dispositions à lire et à écrire la langue française peuvent être considérées comme des dispositions ou des « compétences de base » du point de vue culturel (au sens de la culture scolaire et de la « culture cultivée »). L'obtention de titres scolaires,

qu'ils relèvent d'un doctorat en droit ou du brevet des collèges, nécessite ces dispositions scolaires. L'importance que prend aujourd'hui ce classement justifie aux yeux de nombreux statisticiens la réduction du « capital » culturel bourdieusien aux titres scolaires ou aux diplômes (Pierru & Spire, 2008). De ce point de vue, il est possible de considérer que les personnes dites en situation d'illettrisme sont des acteurs qui possèdent peu de « capital » culturel. De fait, l'illettrisme apparaît d'emblée comme un équivalent relationnel ou structural de la pauvreté vue sous l'angle du « capital culturel ». Que signifie, en termes de position, la faible possession de capital culturel ? La réalisation d'un modèle *a priori* de l'espace social global s'avère suffisante pour y répondre.

#### **IV – 3. 1. Modélisation *a priori* de l'espace social global français**

Le principe du modèle proposé consiste à représenter un espace social global français dans lequel sont insérées les frontières symboliques qui constituent l'illettrisme d'un côté, et la pauvreté de l'autre. Cette représentation des frontières en question, dans la logique de l'espace social global, permet de montrer quelle fraction de la population française est visée dans la stigmatisation que réalise effectivement l'étiquetage en tant qu'« illettré »<sup>1</sup>. L'axe du volume global de capital est ouvert. La représentation donnée va de 0 à 5. L'axe du poids relatif des deux espèces de capital est ouvert lui aussi et va, dans la représentation donnée, de 0 à 2. Le poids relatif des deux espèces de capital est calculé sur la base du ratio entre le volume de capital culturel possédé et le volume de capital économique possédé.

Pour une meilleure représentation graphique, l'axe des ordonnées, celui du volume global de capital, est représenté au point d'abscisse 1 qui représente le point de « basculement » dans le poids relatif des espèces de capital. Lorsque le ratio est inférieur à 1, le poids du capital économique est plus important que le poids du capital culturel. Lorsque le ratio est supérieur à 1, le poids du capital culturel est plus important que le poids du capital économique. Dans cet espace graphique, il est possible, sur la base d'un seuil défini *a priori*, de situer une frontière dans l'espace graphique qui représente l'illettrisme identifié comme la possession d'un faible volume de capital culturel. Par convention, l'illettrisme équivaut, dans cet espace graphique, à un volume de capital culturel inférieur ou égal à 0,5. L'espace social global n'est cependant pas sensible à la distinction ethnique qui sépare illettrisme et analphabétisme. Ce seuil leur est donc commun dans la représentation graphique donnée. La fonction qui représente cette limite du volume de capital culturel a été établie. Tout

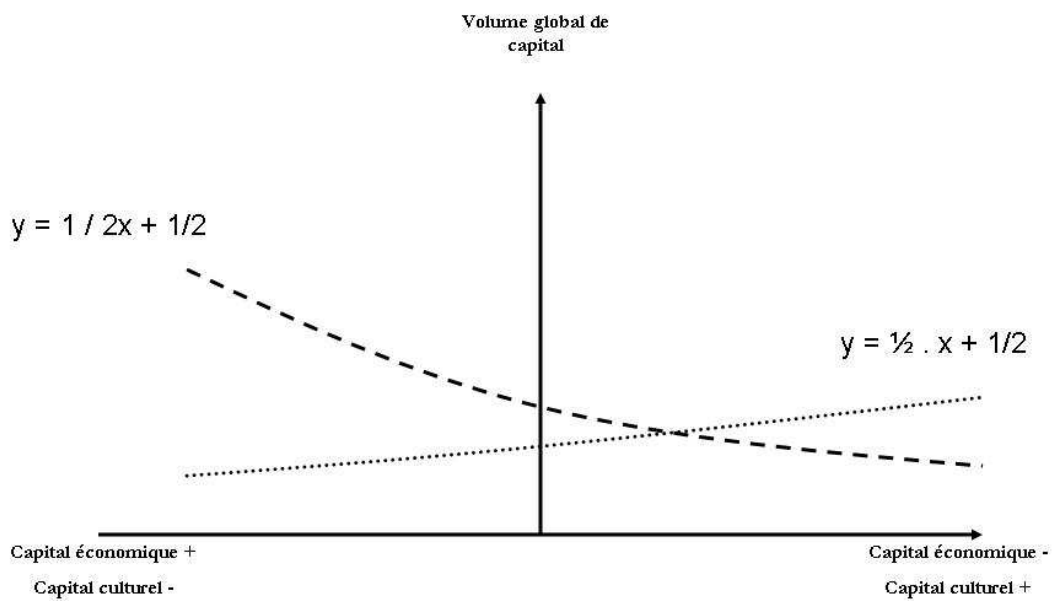
---

<sup>1</sup> Une explication plus détaillée de la mise en œuvre du modèle est donnée en annexe.

acteur qui se trouverait en dessous (courbe incluse) serait considéré comme ayant des « difficultés dans la lecture et l'écriture » (dit en situation d'illettrisme ou analphabète), tandis qu'un acteur situé au-dessus se trouverait en toute probabilité « lettré », « non illettré » ou « non analphabète ».

La mise en œuvre aboutit à cette représentation graphique :

- - - - - Illettrisme  $\leq 0,5 K$  cult.
- ..... Pauvreté  $\leq 0,5 K$  éco.



**Graphique 1 : Représentation *a priori* de l'espace social global français intégrant les frontières symbolique de l'illettrisme et de l'analphabétisme et de la pauvreté**

## IV – 3. 2. L'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme du point de vue relationnel

Sur la base de cette représentation graphique *a priori* de l'espace social global, la signification structurale ou relationnelle du statut d'« illettré » devient lisible. En exceptant les situations limites dans lesquelles des acteurs possèderaient un volume de capital économique bien largement supérieur à celui de « capital culturel » (soit les situations les plus à gauche sur le graphique), être « illettré » de ce point de vue, c'est être en-dessous de tous. La représentation de l'espace social global permet aussi d'y situer la pauvreté. Les pauvres sont, eux aussi, en-dessous de tous mais d'une manière sensiblement différente. Alors que la pauvreté s'efface avec l'augmentation du poids relatif du capital économique sur le « capital culturel », l'illettrisme lui s'installe. Cet espace laisse en outre la possibilité de situer des acteurs pauvres et illettrés, des acteurs illettrés mais pas pauvres, des acteurs pauvres mais pas illettrés. Si l'on lie pauvreté et illettrisme, l'ensemble de la partie inférieure de l'espace social est désigné. Si l'on ajoute que pauvreté et illettrisme sont des attributs stigmatisant pour les acteurs auxquels on les applique, alors l'ensemble de la partie inférieure de l'espace social est au moins potentiellement « stigmatisable » et éventuellement stigmatisé<sup>1</sup>.

L'illettrisme désigne potentiellement une fraction de l'espace social global français définie par la possession d'un faible volume de « capital culturel » ou, mieux, par la possession de compétences faiblement valorisées du point de vue culturel. Dans cette perspective, lutter contre l'illettrisme c'est, en quelque sorte avoir pour finalité de « vider » la fraction de l'espace social global en question de ses occupants. Cela ne manque pas de poser question. L'illettrisme est une forme d'équivalent relationnel de la pauvreté. Lutter contre l'illettrisme est une forme d'équivalent relationnel de la lutte contre la pauvreté. Or, parallèlement à ce qui a déjà été écrit sur la pauvreté, l'illettrisme est-il un phénomène qui se définit en lui-même ou dans sa relation à l'ensemble dans lequel nous venons de le situer ? Considérer que l'illettrisme est un phénomène en soi, c'est considérer que l'illettrisme se définit par un niveau de compétences inférieur à un seuil constant. Cela implique que l'augmentation du niveau de compétences visé suffirait à « vider » l'illettrisme des acteurs auquel il s'applique. *A contrario*, considérer l'illettrisme comme un phénomène strictement relationnel, c'est considérer que l'illettrisme se définit par un niveau de compétences inférieur à un seuil qui évolue parallèlement à l'état de la société dans laquelle il s'inscrit. Cela implique une persistance de l'illettrisme dans le temps. C'est ce que montre à sa manière Raymond Boudon (1979) lorsqu'il s'intéresse aux effets de

---

<sup>1</sup> La stigmatisation suppose la reconnaissance du stigmaté, son identification, sa visibilité et l'étiquetage.

la démocratisation scolaire sur la mobilité sociale. Cela pose, en définitive, la question de la lutte contre l'illettrisme. Dans le cas d'une définition de l'illettrisme comme une réalité en soi, la lutte contre l'illettrisme devient une manière d'augmenter le « niveau » scolaire d'une population afin de la sortir d'une situation d'illettrisme. Dans le cas d'une définition relationnelle, l'évidence de la lutte contre l'illettrisme s'évapore. Or c'est bien le point de départ adopté. Se pose alors la question de ce que peut être la lutte contre l'illettrisme, du rôle qu'elle joue et de la place qu'elle occupe dans sa version typique en France.

Pour pouvoir répondre à cette question, il faut continuer notre cheminement en revenant à l'illettrisme. Si ce dernier désigne bien cette fraction « d'en bas » de l'espace social global, comment expliquer et comprendre l'émergence soudaine, en l'espace d'une trentaine d'années, d'une frontière érigée entre cette fraction et le reste de l'espace social ? Ce temps est au regard d'une formation sociale un temps réduit, celui communément admis comme séparant une génération de la suivante. L'émergence de l'illettrisme peut être désignée comme la stigmatisation potentielle de la population située « en bas » de l'espace social. Cette stigmatisation porte sur une population qui, par sa position dans l'espace social, n'était déjà pas favorisée, tant sur le plan économique que sur celui de la Culture. Quelles sont les dynamiques sociales objectives qui ont abouti à une telle stigmatisation ? Pour répondre à cette question, il est utile de décrire à gros traits les processus objectifs liés à l'émergence de cette stigmatisation en retraçant les principales dynamiques sociales à l'œuvre dans la société française, des années 70 aux années 2000.

#### **IV – 4. Retour sur l'émergence d'une frontière sociale**

On a coutume de dater l'apparition du terme « illettrisme » à la fin des années 70, c'est-à-dire quelques années avant sa reconnaissance publique et politique comme problème social. Pourtant, au XI<sup>ème</sup> siècle, la distinction entre *litterati* et *illitterati* servait aux membres du clergé et aux hommes d'église pour signifier leur maîtrise du latin (au minimum, lecture et écriture) par opposition aux laïcs quels qu'ils soient — paysans ou seigneurs — usant d'un mode de communication oral et vernaculaire (Verger, 1993). Cette distinction semble s'être poursuivie chez les auteurs de cette époque jusqu'à la fin de la période médiévale. On trouvera certainement d'autres traces de cette distinction au travers de la période qui nous sépare de la fin du Moyen Age, peut-être même dans les périodes antérieures. Il semble ainsi qu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, on retrouve la référence à cette distinction au moment où commencent à s'affirmer des volontés politiques pour une éducation de



tous. Sans pour autant avoir été constante et continue, la distinction qui s'inscrit dans la désignation des illettrés a, ponctuellement et dans des périodes historiques données, été utilisée selon des acceptions variables et en direction de populations différentes. On admettra ainsi facilement que la désignation médiévale *illitterati* qui concernait, grossièrement, les personnes étrangères aux ordres de l'église chrétienne n'a pas la même signification objective que la désignation contemporaine d'illettré, associée au quart-monde et à la pauvreté au début des années 80 et qui s'est ensuite autonomisée pour désigner actuellement 9 % de la population française adulte<sup>1</sup>. Ce que montrent les exemples brièvement évoqués ci-dessus, c'est que la distinction qui s'opère au travers de l'usage de la catégorie « illettré » (ou de « personnes en situation d'illettrisme ») n'est pas une distinction anachronique qui aurait « de tous temps » été là à attendre que l'on en use. Bien au contraire, cette distinction est un fait historiquement daté, une réactualisation d'une ancienne distinction pour satisfaire à une nécessité contemporaine qui s'est réalisée ces trente à quarante dernières années.

De nombreux travaux ont porté sur cette période. Ils abordent chacun à leur manière des points particuliers de cette histoire sociale de l'illettrisme. L'institutionnalisation de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme apparaît alors dans sa complexité. Elle est liée aux organismes de formation et à leur développement (Hébrard, 1991), à l'histoire plus large de la formation professionnelle continue (Leclercq, 2007). On peut en faire l'histoire du point de vue politique (Lahire, 1999a) mais aussi la rapporter au contexte plus large de la formation sociale dans laquelle elle s'inscrit. Cette histoire n'est pas une histoire linéaire. Cette institutionnalisation a fait l'objet de débats, de tensions, de dissensions qui persistent encore aujourd'hui et auxquels de nombreux universitaires ont pris part. C'est une histoire pleine de méandres. Il n'en reste pas moins qu'une perspective peut *a posteriori* être brossée à grands traits pour désigner une tendance globale sur cette période, nécessairement tronquée mais significative pour cette étude. Ce qui est intéressant, c'est de mieux comprendre la sensibilité récente du sens commun à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme. Comment et, éventuellement, pourquoi ces réalités se sont-elles présentées comme évidentes pour la plupart des membres de la société française ? Le flou et la polysémie sont des premiers éléments de réponse mais ce flou doit être nuancé par la vision scolaire qui s'y développe. L'objectivation du contexte dans lequel la lutte contre l'illettrisme et l'illettrisme se sont imposées comme des notions évidentes a aussi son intérêt.

Les processus à l'œuvre dans la sphère de l'emploi ont à ce titre une place importante. La valeur objective et subjective (Schnapper, 1989 ; Castel, 1996b ; Baudelot et Establet, 2000 ; Méda,

---

<sup>1</sup> Source : Insee, *enquête IVQ*, 2004.

2004) de ce dernier en est l'indice. L'emploi ou l'activité professionnelle, considéré comme expérience statutaire centrale est en effet un élément incontournable pour prendre la mesure des principaux processus à l'œuvre dans cette période donnée. Il est ensuite important de porter notre attention sur les évolutions de l'institution scolaire, à laquelle la norme qui nous intéresse est liée et pour laquelle l'illettré représente une figure transgressive. Enfin, la famille s'impose comme une autre institution importante au regard de la scolarité puis de la carrière professionnelle des acteurs. Afin de cadrer ces analyses, la référence au travail de Mary Douglas (1991), dans lequel l'auteur développe une approche anthropologique des processus d'exclusion, constitue une base intéressante.

#### **IV – 4. 1. Un modèle de la construction sociale de la déviance**

Le proche passé de l'illettrisme participe de la constitution d'une « nouvelle » population dont on peut affirmer, sans crainte de se tromper, qu'elle consiste en une catégorie « d'exclus » ou, pour utiliser un vocable moins empreint de sens commun, d'une catégorie de déviants. Le modèle de Mary Douglas portant sur l'émergence contextualisée des phénomènes d'exclusion indique que, pour parvenir à exclure une population d'une formation sociale, deux conditions sont nécessaires. La première consiste en l'attribution d'une qualité immorale à des personnes choisies pour leur potentiel de désaffection publique. Sur ce point, tout comme d'autres acteurs individuels ou collectifs, le mouvement ATD - Quart-monde a produit des discours mettant en avant le « fléau », le « scandale » de l'illettrisme en usant de métaphores de la maladie et en établissant un lien explicite entre l'illettrisme et les milieux sous-prolétaires en invoquant l'alcoolisme, le chômage, la dépendance, ... (Lahire, 1999a). La représentation de l'espace social global français donnée précédemment permet de conforter la position de la population cible de cette stigmatisation : l'ensemble des acteurs situés « en-dessous » de tous. Cette population, déjà en partie constitutive du quart-monde, possédait à ce stade un potentiel de désaffection important. La première condition pour l'émergence d'une déviance est remplie mais il manque la deuxième et dernière.

Mary Douglas la désigne comme un consensus sur cette imputation d'immoralité ou comme un accord relativement collectif sur une imputation d'immoralité. Or, en France, un accord collectif — même partiel pourvu qu'il soit suffisant — doit rassembler des millions de personnes, ce qui représente des millions de désaccords potentiels avec ce qu'il convient d'appeler un sens commun. Le comportement collectif négatif à l'œuvre dans l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme a indubitablement permis l'émergence d'un accord sous une forme particulière. Il n'en reste pas moins

que ce phénomène peut laisser dubitatif.

## **IV – 4. 2. L'émergence d'un comportement collectif négatif**

Il serait vain, bien sûr, de prétendre qu'un accord collectif parfait ait émergé. Il existe des critiques universitaires sur l'importance ou même la valeur sur laquelle repose la norme affirmée. Pourtant, il a bien fallu qu'émerge un accord suffisant pour que l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme emportent l'adhésion d'un grand nombre et, pour le moins, l'indifférence des autres. Il n'existe en effet pas de mouvement organisé dénonçant la lutte contre l'illettrisme ou l'illettrisme dans leur totalité, sauf à tenter d'influer sur les définitions légitimes de ces deux réalités. Dans un monde social où les discours alarmistes fleurissent sur la déchéance du lien et sur l'individualisme, un tel accord n'est pas sans poser de questions

### ***IV – 4. 2. 1. Dynamiques socioprofessionnelles***

Plus de trente années nous séparent des Trente Glorieuses et de nombreuses transformations ont eu lieu depuis. Durant la période qui nous intéresse, la population active a augmenté avec l'effet conjugué des entrées de la génération du *baby boom* et des femmes sur le marché du travail. Par ailleurs, la distribution statistique des statuts professionnels a changé avec une augmentation de la part des cadres et des employés au détriment de la part des emplois dits « non qualifiés » tels que manœuvres, ouvriers non qualifiés et ouvriers spécialisés (Baudelot & Establet, 2000). Si l'on s'intéresse à ces modifications du point d'une cohorte, les trentenaires de 1968 étaient divisés entre une élite intellectuelle numériquement restreinte et des milieux populaires, paysans, ouvriers et artisans représentant deux tiers de celle-ci. Entre ces deux mondes, la distinction était « visible et importante » tant pour les modes de vie que pour les conditions de travail. En 1998, les trentenaires comptent beaucoup moins d'agriculteurs, artisans et commerçants, moins d'ouvriers non qualifiés, spécialisés ou manœuvres mais plus de cadres et, surtout, plus d'employés. Aujourd'hui, la population active est *grosso modo* divisée en trois tiers : les ouvriers, les employés, et les cadres et professions intermédiaires (Méda, 2004).

Cette évolution a été accompagnée de deux faits majeurs. Premièrement, le taux de chômage a sensiblement augmenté (Demazière, 2006). D'un taux de chômage faible durant les années 60, la situation s'est transformée pour connaître une augmentation quasi-constante et constituer, en

moyenne annuelle pour l'année 2005, 9,8 %<sup>1</sup> de la population active soit 2 717 000 personnes. Les femmes sont, actuellement, sensiblement plus touchées que les hommes, les jeunes (15 à 29 ans) plus que les plus vieux, et les employés et les ouvriers plus que les professions intermédiaires et les cadres et professions intellectuelles supérieures. Deuxièmement, le niveau général de qualification scolaire s'est élevé. Les analystes s'accordent en effet pour noter l'élévation générale du niveau de diplôme, dépassant la transformation de la distribution des statuts professionnels. Ce phénomène a été doublé d'un besoin *ressenti* par les entreprises d'une main d'œuvre qualifiée scolairement. Ce dernier est souvent justifié par des exigences d'adaptabilité à des évolutions imprévisibles. Il en résulte un phénomène de déclassement où des personnes d'une qualification scolaire donnée occupent des emplois relevant auparavant de niveaux de qualification scolaire inférieurs. Ce phénomène de déclassement allié à la diminution du nombre d'emplois demandant de faibles qualifications scolaires engendre des difficultés importantes pour les personnes ayant une qualification scolaire inférieure lorsqu'elles recherchent un emploi. On comprendra alors aisément pourquoi le taux de chômage des personnes dans la décennie qui suit leur sortie du système scolaire est inversement proportionnel à leur niveau de qualification scolaire entre 1990 et 2005. Lors des trente à quarante dernières années, le niveau scolaire est devenu un des critères importants de sélection (et donc de rejet) des évaluations classificatoires pour accéder ou se maintenir à un statut valorisé, celui de l'emploi. Ce phénomène ne peut être appréhendé pleinement qu'au travers des évolutions de l'institution scolaire et des logiques d'investissement de l'école.

#### ***IV – 4. 2. 2. Politiques et dynamiques socioéducatives***

Parmi les transformations importantes qui ont affecté le système éducatif français dans son organisation durant le XX<sup>ème</sup> siècle, relevons celles qui ont présidé à l'allongement de la scolarité obligatoire (de 6 à 13 ans en 1882 jusqu'à 6 à 16 ans en 1959) ainsi qu'au passage d'une « logique d'ordres d'enseignement » (avec la ségrégation des élèves du primaire et des élèves du secondaire, suivant des voies parallèles) à une « logique de cycles » qui se perpétue aujourd'hui et où les élèves suivent un tronc commun pour se spécialiser ensuite avec l'orientation suivant la 3<sup>ème</sup> (Prost, 2003). La logique d'ordres qui prévalaient avant l'installation du « Collège unique » avait institué deux écoles, l'école des notables et l'école du peuple, différenciées par le contenu des apprentissages, la

---

<sup>1</sup> Chômage au sens du BIT. Source : Insee, *Enquêtes sur l'emploi*. Les données sur le chômage qui suivent sont issues des mêmes sources et selon les mêmes définitions sauf indications contraires. Ces données sont citées par Baudelot et Establet (2000).

qualification des enseignants, les diplômes distribués (baccalauréat pour les uns et certificat d'études et brevet pour les autres) et, bien sûr, leur public respectif. Après 1975, les modifications ont surtout eu pour objet le collège, devenu tronc commun, moment intermédiaire entre le primaire et le lycée. Dix ans après, en 1985, l'objectif devient « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat », inscrivant la deuxième vague de ce que l'on appelle la massification scolaire. On a alors créé le baccalauréat professionnel qui remporte un vif succès et on supprime les trois années préparatoires au Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) qui commençaient au moment de la 5ème. On entre là dans un collège commun à un très grand nombre (pour ne pas dire tous) avec une orientation après la 3ème.

Ici deux faits sont très importants. Le premier concerne la formation proprement dite du « Collège unique »<sup>1</sup> comme unification du primaire et du secondaire. Cette unification a posé un certain nombre de problèmes, notamment quant à la culture scolaire de ce nouveau dispositif. Le choix de la culture scolaire de référence s'est, selon Antoine Prost, cristallisé autour de la question de l'enseignement du latin, opposant la « culture élitiste du secondaire » avant la réforme et une démocratisation « au rabais » de l'enseignement. Dans ce face-à-face, et malgré des perspectives contemporaines critiques (Bourdieu & Passeron, 1970), la culture scolaire promue fut celle, élitiste, du secondaire avec notamment, en 1986, le choix de ne plus recruter que des professeurs certifiés. Le second fait important est le recul du niveau d'entrée, en 1985, du CAP qui passe de la 5ème à la 3ème. Le CAP, ayant alors une valeur reconnue sur le marché du travail, constituait, pour l'enseignement général, une alternative, même insatisfaisante, pour les « mauvais » élèves. Au travers des différentes décisions prises pour remodeler l'appareil éducatif français, nous relevons donc un mouvement d'unification de la culture scolaire conséquent à l'unification des parcours scolaires sur un modèle linéaire progressant dans une culture lettrée et abstraite, celle qui prévalait dans l'école des notables. Selon Antoine Prost, « ce problème non résolu ou mal résolu [celui de la culture scolaire] demeure au cœur des difficultés actuelles du collège, en dépit d'évolutions pédagogiques imposées par les élèves tels qu'ils sont (...) » en soulevant la « contradiction à généraliser un enseignement élitiste dans ses méthodes comme dans ses contenus » (Prost, 2003, p. 10). Ce nivellement « par le haut » s'est réalisé en retardant l'entrée possible dans un cursus professionnel (l'entrée en CAP) instaurant par là une sortie plus tardive de l'enseignement général pour les élèves « difficiles ».

Cette exposition obligatoire prolongée à une culture scolaire générale nous donne à comprendre comment une culture élitiste, unifiée et unique, s'est imposée à la plupart des élèves scolarisés depuis la décennie comprise entre 1975 et 1985 jusqu'à la fin de la classe de 3ème, classe

d'orientation et donc de spécialisation. Le décalage proprement scolaire de l'entrée en CAP oblige chaque élève à une confrontation plus longue à la culture scolaire élitiste. La dévaluation des diplômes au regard du travail transforme le CAP en diplôme insuffisant, faisant d'une sortie honorable à une culture scolaire inadéquate à certains élèves, une voie sans issue professionnelle. Parallèlement, le passage d'une logique d'ordres à une logique de cycles marque l'effacement d'une distinction sociale institutionnalisée entre les notables relevant du secondaire et les catégories populaires relevant du primaire. L'unification du système d'enseignement français s'est donc réalisée en gardant la référence à la culture cultivée. Les principes scolaires et normatifs de sélection, de classement interne et de sanction par les diplômes — unifiés par la linéarisation des cursus scolaires — ont ainsi contribué à maintenir une distinction sociale entre les différents groupes sociaux, privilégiant statistiquement (mais pas exclusivement) les groupes sociaux dominants (Charlot, 1997 ; Bautier, Charlot & Rochex, 1992).

#### ***IV – 4. 2. 3. Logiques d'investissement scolaire***

Pour autant, l'obligation scolaire et l'établissement d'un parcours commun — institutionnalisations politiques et juridiques — n'expliquent pas l'investissement scolaire, ni les investissements de la scolarité. Baudelot et Establet (2000) relèvent trois logiques de cet investissement : la première est celle des « responsables des politiques économiques » qui, dès les premières années de croissance — donc avant la période charnière du milieu des années 70 — inscrivent une volonté de qualification de la main d'œuvre pour rendre l'économie française compétitive sur le plan international ; la deuxième est, elle aussi, antérieure à la situation particulière qui commence dans les années 70 et correspond à l'idéal démocratique d'« égalité des chances » ; la dernière est celle, postérieure au début de la « crise », des familles (même les plus favorisées) d'élever le niveau scolaire de leurs enfants avec l'idée répandue et relativement vérifiée selon laquelle « (...) le niveau de chômage est inversement proportionnel au diplôme (...) ».

Deux de ces logiques d'investissement de l'institution scolaire sont indépendantes de l'émergence du chômage. On peut d'ailleurs estimer qu'elles ont contribué à l'unification scolaire au travers des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles (Prost, 2003). Ces deux logiques, économique et politique, sont accompagnées d'une logique familiale défensive face à la fragilité ressentie et vécue d'une valeur centrale dans la France d'avant et après les années 70, l'emploi et l'activité professionnelle. C'est dans

---

<sup>1</sup> Le « Collège Unique » a été instauré progressivement en France entre 1959 et 1975.

ce contexte social particulier qu'ont émergé l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme. C'est dans ce contexte qu'une frontière sociale a été érigée et que son passage reconnu. A ce stade, se dessine une tendance dans les logiques d'investissement de la scolarité et des sanctions qu'elle délivre au travers des diplômes. En effet, deux des trois logiques identifiées sont des logiques qui donnent directement sens à la scolarité au regard du travail. La plus ancienne, la logique de développement d'une main d'œuvre qualifiée est préalable à la « crise ». Elle a probablement connu un regain d'intérêt avec les événements et processus socioprofessionnels qui ont été à l'œuvre ces trente dernières années.

La dernière logique d'investissement de l'école est une logique réactive face à un environnement dont l'évolution est perçue comme périlleuse au regard d'une valeur centrale pour les acteurs concernés. La première logique vise à inscrire à une bonne place l'activité productrice dans un contexte sélectif reposant, entre autres, sur des critères de productivité. La dernière vise à promouvoir les acteurs dans un contexte sélectif au regard, notamment, du niveau scolaire. L'une et l'autre sont interdépendantes en cela que l'activité productrice dépend, entre autres faits, de la main d'œuvre et que la participation active à l'activité productrice conditionne un certain nombre de bénéfices financiers, juridiques et subjectifs pour les personnes et les familles. Dans cette perspective, l'émergence d'une frontière basée sur une vision scolaire devient un objet d'accord collectif pour de nombreux acteurs ayant par ailleurs des intérêts différents mais un intérêt en commun : la disqualification de « ceux d'en bas ». C'est plus largement dans ce contexte que, avec les notions de littératie ou de compétences-clés, des classements scolaires deviennent des classements sociaux.

#### **IV – 5. Un type idéal de la lutte contre l'illettrisme et des hypothèses**

Les analyses réalisées dans ce chapitre nous ont permis d'établir un certain nombre de faits concernant l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme. En premier lieu, l'étude des significations objectives associées à ces deux phénomènes a permis de considérer qu'ils sont tout deux les manifestations d'une vision scolaire supportée par un comportement collectif négatif. Cette vision scolaire a été institutionnalisée légalement au sein de la « formation professionnelle tout au long de la vie », c'est-à-dire à l'articulation de la sphère professionnelle et éducative. L'analyse de la fraction de l'espace social global potentiellement concernée par l'illettrisme nous a ensuite permis d'établir que cette étiquette est orientée vers la partie basse de la population française, celle située « en-dessous » des autres acteurs. Enfin, l'analyse des dynamiques objectives qui ont travaillé la société française dans la période d'institutionnalisation de l'illettrisme (et de la lutte contre) a souligné l'émergence

d'un chômage massif, de phénomènes de déclassement et d'une importance plus grande apportée aux diplômes et à l'école au regard des emplois. Ceci a été combiné à une linéarisation des parcours scolaires et à un investissement collectif de l'institution scolaire et de ses produits.

Ces analyses, qui ne sont pas nouvelles, se combinent de telle manière que l'étude des significations objectives de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme permet d'établir un rapport entre les dynamiques objectives abordées et ce que nous apprend l'espace social global intégrant la frontière en jeu. Les dynamiques objectives soulignent comment l'institution scolaire et ses produits (au premier rang desquels nous plaçons les diplômes) prennent une importance cruciale par rapport à l'emploi et à l'activité professionnelle dans un contexte plus sélectif dans l'attribution des statuts. Dans ce contexte, les moins diplômés souffrent statistiquement d'un chômage plus important, forme d'aboutissement du processus de déclassement. La fraction basse de la population active, les « bas niveaux de qualification » sont confrontés à des difficultés plus grandes pour accéder à des emplois. C'est dans ce contexte qu'émerge et que s'institutionnalise une étiquette stigmatisante désignant *grosso modo* cette fraction de la population active, mais aussi la fraction basse de la population française globale. C'est dans le même mouvement que s'institutionnalise la lutte contre l'illettrisme située au carrefour du professionnel et de l'éducatif.

Cette dynamique historique peut être perçue comme celle de l'émergence d'une situation porteuse d'une éventuelle contradiction objective relative à l'emploi et à l'activité professionnelle. La société française est une société centrée sur l'emploi et l'activité professionnelle. Les statuts professionnels sont des statuts objectivement et positivement valorisés qui contribuent largement à définir les acteurs et ceux qui leur sont attachés. C'est sur cette base que de nombreux travaux sociologiques établissent des « cartographies » de pratiques, de goûts, de valeurs, etc. Ces statuts sont associés à des significations partagées et reconnues de tous, valorisées et valorisantes pour les acteurs concernés. Accéder à un statut professionnel, c'est accéder de plein droit à de nombreuses contreparties qu'elles soient économiques, juridiques, assurantielles ou subjectives. En ce sens, le statut professionnel est essentiel pour les acteurs. Or, lorsque, au milieu des années 70, le chômage s'installe, cet état de fait oblige un certain nombre d'acteurs à se satisfaire de statuts dérivés de l'emploi (Schnapper, 1989) comme celui de « demandeur d'emploi ». C'est alors la valeur objective des statuts professionnels qui se trouve questionnée : ces statuts ne peuvent tout à la fois être essentiels et inaccessibles. C'est pourtant ce qu'ils deviennent pour certains demandeurs d'emploi



comme le souligne Didier Demazière (2006, p. 57). C'est la contradiction objective qui affleure<sup>1</sup>.

Mais tous les acteurs ne sont pas touchés de la même manière par les processus identifiés. Le niveau scolaire devient, à côté de « l'expérience », un des principaux critères d'accès (ou non) aux statuts visés. Dans cette perspective, ce sont ceux qui possèdent les niveaux scolaires les plus bas, ceux que l'on a auparavant désignés comme des « Bas Niveaux de Qualification (BNQ) » qui sont les plus touchés par le chômage. En opérant cette distinction entre les acteurs ayant de « bas niveaux » scolaires et les autres, la situation potentiellement contradictoire devient une situation paradoxale pour le plus grand nombre. En effet, dans le mouvement même de désignation de cette population, il y a l'expression d'une différence significative qui fait d'une contradiction objective potentielle un paradoxe objectif. Cette différence, c'est celle du « niveau scolaire ». Or, dans un contexte d'investissement croissant de l'institution scolaire et des diplômes, ceux qui se singularisent sur ce point se trouvent de fait en porte-à-faux relativement à ce sens commun qui émerge. C'est ce qu'affirme avec force un statut comme celui d'illettré qui est plus stigmatisant que celui de « Bas Niveaux de Qualification ». La frontière qui se dessine au sein de la société française permet au plus grand nombre de sauvegarder à moindres « frais » la cohérence objective sur laquelle notre formation sociale se base. C'est ce paradoxe qui émerge dans les premiers discours publics sur l'illettrisme révélant sous un nouvel angle une réalité pourtant certainement là depuis longtemps. Si l'on accepte les analyses précédentes, la figure de sens commun typique de l'illettré est celle d'un acteur adulte, sans diplôme et relégué aux marges de l'emploi. C'est ce qui explique les nombreuses réactions d'étonnement lorsque l'enquête *IVQ* (ANLCI, 2007) expose que 57 % des personnes en situation d'illettrisme ont un emploi.

Il existe une pluralité d'orientations de la lutte contre l'illettrisme. C'est un fait qui ne peut souffrir aucune contestation et qui a fait l'objet de multiples travaux. Véronique Leclercq (2003) propose par exemple une classification en trois conceptions différentes, - déficitaire, compréhensive et managériale -, de la formation de base. De ce point de vue, les analyses précédentes tendent à montrer que la conception déficitaire (insistant sur l'absence de compétences scolaires) et la conception managériale (insistant sur l'absence de compétences plus larges notamment liées aux principaux domaines de la vie sociale<sup>2</sup>) se renforcent dans l'interdépendance objective entre compétences scolaires identifiables au travers des diplômes et compétences exigées pour obtenir un

---

<sup>1</sup> Sur ce point, la thèse présentée ici est assez proche de celle exprimée de manière sensiblement différente et avec brio par Martin Hartmann et Axel Honneth (2006). Ayant pris tardivement connaissance de ce travail sur lequel Agathe Haudiquet a su porter mon attention, ce lien n'a pu être développé.

<sup>2</sup> Economique, politique, familial, etc.

emploi.

C'est ce poids objectif que souligne Jean-Paul Hautecoeur (1996) lorsqu'il évoque le développement en dominante de formations de base orientées vers le « traitement socioculturel du chômage » (p. 20). Les analyses précédentes vont en ce sens et conduisent à considérer que toutes les formes de la lutte contre l'illettrisme ne se valent pas. Il en est qui sont plus primordiales parce que plus intimement liées aux réalités objectives analysées. Sans prétendre céder à une stricte relation de cause à effet, les pages précédentes montrent l'esquisse rapide d'un processus global ayant permis l'émergence et l'institutionnalisation tout aussi rapide de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme. Les rapports ténus à l'emploi, au chômage et à l'école de ces deux réalités ne sont plus à démontrer. De ce point de vue, le type idéal de l'illettrisme est le résultat d'un étiquetage orienté vers un acteur en demande mais sans emploi. Le type idéal de la lutte contre l'illettrisme est alors à entendre comme une lutte contre le chômage des personnes ayant un bas niveau scolaire ou dites en situation d'illettrisme. Ces types idéaux, de l'illettrisme d'une part et de la lutte contre l'illettrisme d'autre part, représentent de manière abstraite et exacerbée ce qui constitue aujourd'hui la charpente, l'ossature de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme dans leur pluralité.

La constitution d'une réalité sociale encadrée juridiquement et politiquement a été et est encore le jeu de rapports de force visant à imposer telle ou telle définition comme définition légitime. On compte parmi les acteurs concernés par le jeu des définitions des associations telles qu'ATD – Quart-monde, pionnier de la notion d'illettrisme, l'Association Française pour la Lecture (AFL), ..., des experts, les groupements et agence publics (GPLI et ANLCI) et, plus directement, les pouvoirs publics, promoteurs du cadre juridique et des contenus politiques et les opérateurs directs tels que les responsables d'organisme de formation et les formateurs notamment, acteurs d'une performance dont ils ne dirigent que peu le scénario. Avec chacun de ces acteurs, se découvrent des logiques particulières visant à promouvoir l'éducation populaire, la citoyenneté par la culture, l'accès de tous à la culture cultivée, « l'insertion sociale et professionnelle ». Dans cette perspective, l'existence de différentes orientations de la lutte contre l'illettrisme est aisément compréhensible. Pourtant, parmi elles, une orientation dominante émerge dans les pays industrialisés, celle qui lie directement le chômage d'un côté et la lutte contre l'illettrisme (ou de l'alphabétisation pour les autres pays que la France) de l'autre côté (Hautecoeur, 1995 ; 1996). C'est cette association entre questions de chômage et lutte contre l'illettrisme qui constitue aujourd'hui le type idéal de la lutte contre l'illettrisme. Elle constituerait le « leurre social » évoqué par Véronique Espérandieu et Jean Vogler (2000, p. 96) pour expliquer le succès soudain de la notion d'illettrisme en France.

De fait, analyser une lutte contre l'illettrisme orientée conformément au type idéal défini ici, c'est analyser une lutte contre l'illettrisme sur laquelle pèsent fortement les dynamiques objectives qui ont permis la consécration institutionnelle du phénomène. Mieux, c'est étudier une lutte contre l'illettrisme sur laquelle se concentrent ces dynamiques objectives pour lui donner sa forme. En vertu des analyses précédentes, étudier une lutte contre l'illettrisme conforme à ce type idéal, c'est étudier la forme la plus caractéristique de la lutte contre l'illettrisme aujourd'hui. Outre sa valeur dans le choix du cas étudié, la définition de ce type idéal permet d'élaborer quelques pistes à suivre pour notre étude. L'émergence d'un chômage durable et statistiquement important dans la société française peut être considérée comme l'émergence d'une possible contradiction objective. L'illettrisme, en opérant une distinction entre les acteurs aptes à travailler et les autres sur un critère scolaire, a, en toute probabilité, participé à réduire cette éventuelle contradiction à un paradoxe. Dans cette voie, si cette situation prend bien une valeur de paradoxe pour le plus grand nombre et pose de fait le problème de la distinction entre ceux qui exercent une activité professionnelle et les autres, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'elle garde, en toute probabilité, une valeur de contradiction pour les acteurs dits en situation d'illettrisme touchés par le chômage. Dans une société qui les stigmatise pour leur « niveau » scolaire, ceux d'entre eux qui connaissent effectivement le chômage s'affrontent probablement à une contradiction individuelle, localisée à leur situation. Conformément aux analyses de Turner rapportées précédemment, ceci nous invite à considérer que la lutte contre l'illettrisme, dans sa forme typique, est un dispositif orienté vers la résolution ou le dépassement de contradictions individuelles liées à l'emploi et à l'activité professionnelle des acteurs les moins qualifiés du point de vue scolaire ou les moins diplômés.

## **Chapitre V : Du type idéal vers un cas typique**

L'illettrisme apparaît comme une réalité dont la reconnaissance est fortement liée au problème de chômage. Cela correspond en outre à l'orientation dominante donnée par les pouvoirs publics à la lutte contre l'illettrisme. Dans cette perspective typique, la lutte contre l'illettrisme serait constituée de dispositifs de formation dont la vocation est de permettre ou de faciliter le dépassement de contradiction touchant individuellement et par le chômage des acteurs dits en situation d'illettrisme. Pour confirmer cette vue, l'étude d'une réalité régionale de la lutte contre l'illettrisme est requise. Etant donné la « nature » polymorphe de la lutte contre l'illettrisme et l'absence de données standardisées, cette étude doit se circonscrire à un dispositif particulier. Pour la réaliser, le choix a été fait de la centrer sur la région Nord-Pas de Calais. Cette région est intéressante à plus d'un titre. C'est en effet une région française particulièrement marquée par les dynamiques historiques identifiées précédemment.

## **V – 1. Du national au régional**

Dans la perspective d'une approche empirique de la lutte contre l'illettrisme, un premier problème se pose, celui de la représentativité. Cela a déjà été évoqué. En France, chaque région politique et administrative<sup>1</sup> est juridiquement « compétente » pour la mise en œuvre d'une politique particulière de lutte contre l'illettrisme en éventuelle coordination avec l'Etat. Cette particularité aboutit aujourd'hui à la constitution d'un paysage français de la lutte contre l'illettrisme marqué par une mosaïque nationale. Certaines régions ont investi des moyens nombreux dans une politique active et relativement homogène de lutte contre l'illettrisme tandis que d'autres régions n'ont pas structuré de dispositif régional de lutte contre l'illettrisme et ont financé, au gré des appels à subvention, des formations localisées et ponctuelles. Il est donc des régions où l'illettrisme est politiquement un phénomène secondaire et d'autres régions où l'illettrisme est un problème politique et public de premier plan. En l'absence d'un recensement exhaustif des actions menées au nom de la lutte contre l'illettrisme, il n'est pas aisé d'identifier les régions qui investissent dans la lutte contre l'illettrisme et celles qui ne le font pas. La construction du type idéal dans le chapitre précédent est, de ce point de vue, extrêmement importante.

### **V – 1. 1. Trouver une région typique**

Ce type idéal a permis de mettre en avant le rapport qui s'établit entre problèmes de chômage des acteurs les moins diplômés et lutte contre l'illettrisme. Etant donnée la régionalisation des orientations politiques de lutte contre l'illettrisme, continuer dans l'analyse de cette forme typique revient à choisir une région française qui lie à elle seule : - l'existence d'une part importante de sa population active peu ou pas diplômée ; - des problèmes de chômage importants ; - plus spécifiquement des problèmes de chômage de la population active peu ou pas diplômée. Mieux, dans la continuité de ce raisonnement, le choix d'une région française exacerbant ces traits est indiqué. Une région choisie selon ces critères devrait, si les analyses précédentes sont fondées, être investie dans une politique active de lutte contre l'illettrisme. En étudiant l'organisation de la lutte contre l'illettrisme sur ce territoire, l'étude portera sur un cas typique de ce genre d'organisation.

Pour être cohérent avec la démarche précédente, le choix de cette région française doit se faire au regard des dynamiques qui l'ont traversées dans la période étudiée précédemment. Les

---

<sup>1</sup> Il en existe à ce jour vingt-deux.

indicateurs liés à l'emploi sont utilisés pour cela selon trois orientations. La première orientation consiste à prendre la mesure de la structure des populations régionales par rapport aux Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) en 1982, date du recensement de la population. L'intérêt est d'identifier les régions françaises ayant une population comptant proportionnellement plus d'ouvriers dans sa population que les autres régions. La part des ouvriers dans la population régionale doit être considérée comme significative de la part d'individus possédant un « niveau scolaire faible » par rapport au reste de la population régionale. Le choix de l'année est guidé, outre la disponibilité des données, par la proximité de la parution du rapport intitulé *Des illettrés en France* (Espérandieu, Lion & Benichou, 1984) qui marque le début de l'appropriation politique du « problème ». Cependant, la présence dans une région d'une forte proportion d'individus ayant un « niveau scolaire faible » ne peut être considérée comme suffisante pour y déceler une région typique. Pour affiner ce choix, les taux de chômage régionaux en 1982, 1990 et 1999 sont des éléments essentiels. Ils peuvent être considérés comme des indicateurs pertinents des difficultés de la population active possédant un « faible niveau scolaire » statistiquement plus touchée par le phénomène mesuré (Demazière, 2006). Cependant, pour confirmer définitivement les indications qu'ils donnent, le calcul des taux de chômage régionaux par niveau de diplôme aux mêmes années s'avère intéressant.

Les taux de chômage régionaux sont calculés sur la base de la définition des chômeurs du recensement<sup>1</sup>. Ils diffèrent donc des taux de chômage au sens du BIT rapportés précédemment (Chapitre IV). En outre, les calculs sont réalisés sans intégrer les militaires à la population active. Ce choix est justifié par la spécificité de cette population et notamment le rapport particulier des appelés du contingent au monde du travail. La même procédure est suivie pour les taux de chômage par niveau de diplôme. Les résultats reproduits ne concernent que le plus bas niveau de diplôme<sup>2</sup>. Enfin, le choix des années de référence est fait de manière à juger des situations régionales au long de l'institutionnalisation de la lutte contre l'illettrisme, soit du début de l'appropriation politique du problème en 1984 à sa consécration en tant que « priorité nationale » dans le cadre légal en 1998. En définitive, en croisant les indicateurs de la part de « faibles niveaux scolaires » de la population, des taux de chômage régional et des taux de chômage régionaux par niveau de diplôme, il est possible

---

<sup>1</sup> « Dans le recensement, sont classées comme chômeurs les personnes qui se sont déclarées comme telles (qu'elles soient inscrites ou non à l'ANPE) et qui ont déclaré par ailleurs rechercher un emploi. La définition du chômage au sens du recensement (déclaratif sur le bulletin individuel) diffère ainsi de celle du BIT. » (Insee – en ligne : [www.insee.fr](http://www.insee.fr) – consulté le 10/03/09). Pour une explication des principales mesures du chômage, voir le travail de Didier Demazière (2006).

<sup>2</sup> Le taux de chômage y est cependant systématiquement supérieur à celui des personnes ayant d'autres niveaux de diplôme.

d'identifier une région française accentuant les conditions identifiées précédemment.

## **V – 1. 2. Le choix du Nord-Pas de Calais**

Pour établir le choix d'une région française à étudier, il s'agit d'abord de relever les régions françaises dans lesquelles la proportion d'ouvriers au regard de la population régionale était les plus importantes. Au regard des conclusions que permettent les résultats présentés ci-dessous (tableau 1), huit régions françaises se distinguent par une proportion importante d'individus appartenant à la catégorie des ouvriers. Le taux d'individus appartenant à la PCS 6, celle des ouvriers, y est supérieur à 16 % alors que le même calcul au niveau national fait apparaître un taux de 14,4 %. Ces régions sont, par ordre croissant, le Nord-Pas de Calais (16,1 %), la Lorraine (16,5 %), le Centre (16,6 %), la Champagne-Ardenne (17,1 %), la Picardie (17,7 %), la Franche-Comté (17,8 %), l'Alsace (17,9 %) et la Haute-Normandie (18 %).

Le deuxième point significatif est à rapporter aux taux de chômage dans la période allant de 1982 à 1999. Les huit régions identifiées se distinguent. Elles peuvent être rassemblées en deux groupes pour chaque année étudiée : d'une part, celles qui ont un taux de chômage constamment inférieur à la moyenne nationale ou dont la dynamique marque historiquement un passage en-deçà de cette moyenne ; d'autre part, celles qui ont aux trois années de référence un taux de chômage plus important par rapport au même indicateur. Le premier groupe, qui sort des préférences issues du type idéal, rassemble la région Centre, la Lorraine, l'Alsace et la Franche-Comté. Quatre autres régions restent intéressantes au regard du deuxième critère et restent proche de l'idéal type défini précédemment. Ce sont les régions Champagne-Ardenne, Picardie, Haute-Normandie et Nord-Pas de Calais.

	PCS 1	PCS 2	PCS 3	PCS 4	PCS 5	<b>PCS 6</b>	PCS 7	PCS 8
Ile de France	0,2	3	7,2	9,9	15,9	12,2	11	40,5
<b>Champagne Ardenne</b>	3,4	2,7	2,4	6,5	10,2	<b>17,1</b>	12,6	45,2
<b>Picardie</b>	2,3	2,9	2,4	6,5	10	<b>17,7</b>	12,3	45,8
<b>Haute Normandie</b>	2	3,1	2,7	6,9	10,8	<b>18</b>	12,3	44,3
<b>Centre</b>	3,5	3,5	2,7	6,6	11,1	<b>16,6</b>	15,9	40,1
Basse Normandie	6,3	3,7	2	6	10,2	15,5	13,6	42,7
Bourgogne	3,8	3,5	2,4	6,4	10,4	15,4	16,1	42,1
<b>Nord-Pas de Calais</b>	1,4	2,7	2,3	6,2	9,1	<b>16,1</b>	11,4	50,9
<b>Lorraine</b>	1,5	2,5	2,5	6,9	10,2	<b>16,5</b>	11,4	48,5
<b>Alsace</b>	1,4	2,4	3,2	7,2	11,5	<b>17,9</b>	12,2	44,2
<b>Franche Comté</b>	2,9	3,2	2,2	6,8	9,5	<b>17,8</b>	13,2	44,4
Pays de la Loire	5	3,3	2,3	6,3	10,4	15,2	14	43,5
Bretagne	6,1	3,7	2,4	6,3	10	12,9	15	43,5
Poitou-Charentes	5,3	3,8	2,1	5,6	10,3	14,1	16,2	42,6
Aquitaine	4,1	3,9	2,7	6,5	10,9	13,1	16,6	42
Midi-Pyrénées	5,2	3,9	2,8	6,6	10,5	11,6	16,5	42,7
Limousin	6,4	3,9	2,2	6	9,8	13,5	20,8	37,3
Rhône-Alpes	2,2	3,9	3,4	7,9	10,9	15,6	12,9	43,2
Auvergne	5,3	4,2	2,3	6,6	9,8	14,3	16,4	41,2
Languedoc-Roussillon	2,9	4	2,7	6,2	10,1	11,4	15,8	46,9
Provence-Alpes-Côte d'Azur	1,3	4	3,2	7	12,2	11,7	15,3	45,4
Corse	2,2	4,5	1,9	4,7	11,1	11	13,6	51

(Source : Insee, *Recensement de la population de 1982*)

**Tableau 1 : Structure proportionnelle des populations régionales françaises par PCS en 1982**

PCS 1 : Agriculteurs exploitants

PCS 2 : Artisans, commerçants et chefs d'entreprise

PCS 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures

PCS 4 : Professions intermédiaires

PCS 5 : Employés

PCS 6 : Ouvriers

PCS 7 : Retraités

PCS 8 : Autres personnes sans activité professionnelle



Il est intéressant de souligner ici la cohérence existant entre cette démarche de définition d'une région française incarnant de manière typique la lutte contre l'illettrisme et un des indices de l'investissement politique de la lutte contre l'illettrisme dans ces régions. La commande par les pouvoirs publics d'enquêtes statistiques peut être considérée comme un indice de cet ordre (Desrosières, 1997). L'Insee a réalisé en 2004 et prévoit de réaliser à nouveau en 2010 des enquêtes sur le thème des « compétences en lecture et en écriture » de la population française. Ces enquêtes, intitulées *Information et Vie Quotidienne (IVQ)* peuvent, à la demande, connaître des approfondissements régionaux. Or, d'après les services de l'Insee<sup>1</sup>, parmi les quatre régions retenues jusque-là, trois ont formulé une demande pour l'enquête réalisée en 2004 ou pour celle qui est prévue en 2010. Ce sont les régions Champagne-Ardenne (extension régionale prévue en 2010), Haute-Normandie (extension régionale prévue en 2010) et Nord-Pas de Calais (extension régionale réalisée en 2004). Il faut cependant affiner encore le choix afin de ne retenir qu'une seule région et de retenir la région incarnant le mieux l'idéal type.

Pour cela, il faut considérer les taux de chômage régionaux aux trois années retenues de manière plus strict. L'idée est ici que l'intensité des questions de chômage et l'intensité de l'éventuelle contradiction objective qu'il peut générer est le critère prépondérant de notre type idéal. Ce dernier est en effet centré sur la situation d'acteurs étant à la fois au chômage et ayant un « faible niveau scolaire ». La seule présence d'une part importante d'ouvriers dans une population régionale n'est pas suffisante pour qu'émerge avec intensité le problème de l'illettrisme. Or, les taux de chômage régionaux sur la période qui nous intéresse (tableaux 2, 3 et 4) montrent que la région Nord-Pas de Calais est la plus touchée (11,3 % en 1982, 15,5 % en 1990 et 17,7 % en 1999) alors que les trois autres régions identifiées connaissent des taux de chômage moins importants. En effet, même si les régions Champagne-Ardenne (9,3 % - 11,6 % - 13,3 %)<sup>2</sup>, Haute Normandie (10,1 % - 12,7 % - 14,5 %) et Picardie (9,9 % - 12,1 % - 14,3 %) connaissent des taux de chômage supérieurs aux moyennes nationales (8,8 % - 11,1 % - 12,8 %), c'est indubitablement la région Nord-Pas de Calais qui les connaît de la plus intense manière.

---

<sup>1</sup> Ces informations proviennent d'un échange de messages électroniques avec les services de l'Insee. La réponse sur laquelle cette remarque est basée est reproduite en annexe.

<sup>2</sup> Les taux de chômage sont indiqués entre parenthèses dans l'ordre chronologique (1982 – 1990 – 1999).

	Taux de chômage
Ile de France	7,5
<b>Champagne Ardenne</b>	<b>9,3</b>
<b>Picardie</b>	<b>9,9</b>
<b>Haute Normandie</b>	<b>10,1</b>
<b>Centre</b>	<b>7,8</b>
Basse Normandie	9,2
Bourgogne	8,4
<b>Nord-Pas de Calais</b>	<b>11,3</b>
<b>Lorraine</b>	<b>9,3</b>
<b>Alsace</b>	<b>6,7</b>
<b>Franche Comté</b>	<b>8,9</b>
Pays de la Loire	8,4
Bretagne	8,3
Poitou-Charentes	9,5
Aquitaine	8,9
Midi-Pyrénées	8,7
Limousin	6,9
Rhône-Alpes	7,9
Auvergne	8,2
Languedoc- Roussillon	11,7
Provence-Alpes-Côte d'Azur	11,4
Corse	10,8
National	8,8

(Source : Insee, *Recensement de la population de 1982*)

**Tableau 2 : Taux de chômage par région en 1982**

	Taux de chômage
Ile de France	8,9
<b>Champagne Ardenne</b>	<b>11,6</b>
<b>Picardie</b>	<b>12,1</b>
<b>Haute Normandie</b>	<b>12,7</b>
<b>Centre</b>	<b>9,8</b>
Basse Normandie	11
Bourgogne	10,6
<b>Nord-Pas de Calais</b>	<b>15,5</b>
<b>Lorraine</b>	<b>11,4</b>
<b>Alsace</b>	<b>7,4</b>
<b>Franche Comté</b>	<b>9,4</b>
Pays de la Loire	10,7
Bretagne	10,9
Poitou-Charentes	12,1
Aquitaine	12,2
Midi-Pyrénées	11,1
Limousin	10,2
Rhône-Alpes	9,2
Auvergne	11,6
Languedoc- Roussillon	16,1
Provence-Alpes-Côte d'Azur	15
Corse	15,3
National	11,1

(Source : Insee, *Recensement de la population de 1990*)

**Tableau 3 : Taux de chômage par région en 1990**

	Taux de chômage
Ile de France	11,6
<b>Champagne Ardenne</b>	<b>13,3</b>
<b>Picardie</b>	<b>14,3</b>
<b>Haute Normandie</b>	<b>14,5</b>
<b>Centre</b>	<b>11,5</b>
Basse Normandie	12,6
Bourgogne	11,9
<b>Nord-Pas de Calais</b>	<b>17,7</b>
<b>Lorraine</b>	<b>11,7</b>
<b>Alsace</b>	<b>8,6</b>
<b>Franche Comté</b>	<b>10,3</b>
Pays de la Loire	11,1
Bretagne	10,6
Poitou-Charentes	13
Aquitaine	13,4
Midi-Pyrénées	12,8
Limousin	10,9
Rhône-Alpes	11,2
Auvergne	11,6
Languedoc- Roussillon	18,5
Provence-Alpes-Côte d'Azur	17,3
Corse	17,5
National	12,8

(Source : Insee, *Recensement de la population de 1999*)

**Tableau 4 : Taux de chômage par région en 1999**

Afin d'entériner définitivement ce choix, le recours aux taux de chômage régionaux par niveau de diplôme aux années 1982, 1990 et 1999 s'avère utile. Ces taux sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

	1982	1990	1999
Champagne Ardenne	11,1	20	23,8
Picardie	12	20,3	25,7
Haute Normandie	12,3	20,4	24,9
Centre	8,9	16	20,5
<b>Nord-Pas de Calais</b>	<b>14,2</b>	<b>28</b>	<b>33,3</b>
Lorraine	11,5	19,9	21,4
Alsace	8,9	13,1	17,1
Franche Comté	10,4	16,5	19,3

Source : Insee, *Recensement de la population de 1982, 1990 et 1999*.

Note : le niveau de diplôme retenu pour ce tableau correspond à une absence de diplôme.

#### **Tableau 5 : Taux de chômage régionaux des personnes ayant le niveau de diplôme recensé le plus bas en 1982, 1990 et 1999**

La région Nord-Pas de Calais apparaît bien comme étant la plus touchée par le chômage des personnes les moins diplômés quelle que soit l'année considérée. Au regard des critères définis précédemment, la région Nord-Pas de Calais offre donc un contexte plus typique que les autres régions françaises à l'étude de la lutte contre l'illettrisme. Cette typicalité régionale est en outre confortée par la reconnaissance publique accordée à la région en question pour son engagement « exemplaire » par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI, 2004). En étudiant la lutte contre l'illettrisme dans cette région, c'est l'étude d'une forme typique de la lutte contre l'illettrisme en France qui se réalise.

### **V – 1. 3. La lutte contre l'illettrisme en Nord-Pas de Calais**

La région Nord-Pas de Calais est, au regard des indicateurs étudiées, une région qui exacerbe le contexte objectif d'émergence de l'illettrisme et de la lutte contre l'illettrisme en France. C'est cet état de fait qui aboutit à un taux régional d'illettrisme de 15 % alors qu'il est de 9 % au niveau national (Insee, 2004). La lutte contre l'illettrisme n'y est cependant pas organisée de manière monolithique. Dans cette région française, la lutte contre l'illettrisme peut être divisée en trois sous-ensembles. Le premier sous-ensemble est visible, relativement homogène et dénommé « Réseau LiRE ». Il est financé par la région Nord-Pas de Calais, l'Etat et le Fonds Social Européen (FSE). Etant données ses orientations, il constitue la déclinaison régionale du type idéal identifié précédemment. C'est ce qui explique sa place dans la région et son ampleur. Le deuxième sous-ensemble est sensiblement moins visible que le précédent et de moins grande ampleur. Il rassemble des actions menées au nom de la lutte contre l'illettrisme au sein d'entreprises appartenant à des secteurs d'activité liés à des salariés peu qualifiés (nettoyage industriel, service à la personne, etc.). Enfin, le dernier sous-ensemble est plus difficilement identifiable et numériquement moins important. On y retrouve des actions locales, réalisées dans des cadres et orientées vers des objectifs divers qui ne concernent apparemment que peu d'acteurs au regard des deux premiers sous-ensembles. Ces trois domaines des pratiques de lutte contre l'illettrisme dans la région sont différents : les acteurs n'y œuvrent pas de la même manière, avec les mêmes objectifs, ni avec les mêmes publics.

La partie typique de la lutte contre l'illettrisme en Nord-Pas de Calais a été institutionnalisée sous la forme d'un dispositif appelé « réseau LiRE (Lire, Réussir Ensemble) ». Cette organisation a été formée sous l'impulsion de la Région avec le soutien de l'Etat à partir de 1996. Le « réseau »<sup>1</sup> en question est un assemblage de divers organismes de formation œuvrant dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme tel qu'il a été défini par la région et par l'état. Cet assemblage d'organismes de formation est segmenté selon un découpage administratif, celui des bassins d'emploi. Chacun des quinze bassins d'emploi du Nord-Pas de Calais correspond à un « Dispositif Permanent pour la Maîtrise des Savoirs de Base (DPMSB) ». Ces DPMSB sont autant d'unités effectives du réseau. Les activités s'organisent à deux niveaux : celui des DPMSB avec des réunions diverses et celui du réseau dans sa totalité avec la définition d'orientations politiques, la production de statistiques, de

---

<sup>1</sup> Le terme « réseau » est utilisé dans ce travail en référence à la terminologie des participants à ce dispositif.

manifestations publiques, etc. Le niveau des DPMSB est celui des organismes de formation où, selon les réunions, les formateurs, les coordinateurs de formation ou les directeurs d'organisme de formation entrent en relation. Le niveau du réseau est celui où interviennent des acteurs institutionnels comme le Centre Régional de Ressources Pédagogiques (C2RP), un centre documentaire participant à la mise en place et au fonctionnement général du réseau, l'Etat *via* la Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) du Nord-Pas de Calais ou les représentants de la Région. Ces deux niveaux sont distincts mais ils interagissent entre eux lors de « comités de pilotage ». Pour aborder ce réseau et ses conséquences du point de vue des pratiques de formation, l'analyse des « cahiers des charges » édités par la DRTEFP Nord-Pas de Calais et des « cadres d'intervention » édités par la région Nord-Pas de Calais offre une perspective intéressante. Ces documents ont une valeur légale, donc une valeur normative ou contraignante forte. Ils sont en outre communs à l'ensemble du réseau. Leur étude permet d'accéder de manière suffisante aux réalités collectives du réseau. Ces dimensions concernent l'appartenance au réseau (et les pratiques qu'elle implique), les publics, le recrutement, les objectifs des formations, leur organisation pédagogique avec les modalités de formation et les contenus d'enseignement et d'apprentissage et le suivi du public. Les analyses portent sur les cahiers des charges édités entre 2003 et 2006 et les cadres d'intervention couvrent la période entre 2003 et 2008.

Du point de vue d'un organisme de formation, l'appartenance à ce réseau (qui passe par l'appartenance à un DPMSB identifié) implique l'utilisation d'un certain nombre d'outils et la réalisation d'un certain nombre de pratiques communes à l'ensemble du réseau. Les outils et pratiques en question sont la condition nécessaire (mais pas suffisante) à l'appartenance au réseau. Ils sont, par ailleurs, une des conditions de l'accès aux financements de l'Etat et de la Région qui sont les seules sources de financement du réseau LiRE. Ce réseau, mis en place depuis plus de dix ans, aboutit à une certaine homogénéité. Les appels d'offre communs structurent fortement les formations mises en place par les organismes de formation et obligent à des pratiques et à l'usage d'outils eux aussi partagés. Des pratiques « partenariales » avec les principaux acteurs de « l'insertion socioprofessionnelle » et entre les organismes de formation concernés sont considérées comme importantes pour l'attribution des financements. Ces pratiques doivent être orientées vers le « repérage »<sup>1</sup> de personnes en possible situation d'illettrisme et/ou vers leur orientation à destination des organismes de formation.

---

<sup>1</sup> Sur ce point, voir un peu plus loin.

Un outil et des pratiques d'évaluation standardisées des compétences linguistiques pour les candidats à l'entrée en formation sont en outre obligatoires au travers de l'utilisation du *Référentiel de formation linguistique de base* (Cueep & FAS, 1996). Ce dernier définit les principaux contenus d'enseignement et d'apprentissage, ceux liés à la langue française, leurs progressions respectives ainsi que des modalités communes de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants au début et à la fin de la formation. Ce « réseau » est donc un mode d'organisation qui produit et garantit par des contraintes liées aux financements des actions de formation une certaine homogénéité dans les pratiques du réseau LiRE. Ces facteurs d'homogénéité ne doivent cependant pas faire oublier qu'existent aussi, dans ce secteur de la lutte contre l'illettrisme, des facteurs de diversité. Les organismes de formation qui appartiennent à ce réseau relèvent de formes juridiques et de formes d'engagements politiques différents (éducation permanente, promotion sociale, etc.). Sans entrer ici dans le détail des formes existantes, il faut cependant relever que ces formes participent à produire dans le secteur en question de la variation, celle qui correspond aux spécificités des organismes de formation en question. Les premières caractéristiques des pratiques de lutte contre l'illettrisme en Nord-Pas de Calais exposées permettent donc de considérer cet objet comme un objet relativement unifié intégrant une part de diversité. Cette relative uniformité du dispositif régional de lutte contre l'illettrisme permet de l'aborder de manière unitaire. Son caractère idéal-typique en fait un objet d'analyse pertinent en vue de produire des connaissances sur la lutte contre l'illettrisme. Cela implique un retour aux rites de passage.

Van Gennep (1969) en posant l'existence même de rites de passage a, dans le même mouvement, décrit la structure ternaire qui les constitue. Cette structure ternaire est une succession de trois séquences propres aux rites de passage. Elle suit, du point de vue théorique, une même organisation. La première séquence est la séquence de séparation. Dans un rite de passage permettant à un acteur de passer d'un statut A à un statut B, cette séquence est celle de la séparation de l'acteur du statut A. La deuxième séquence est désignée comme la séquence liminaire ou de marge. Comme le souligne Turner, elle est marquée par l'ambiguïté entre les attributs des statuts A et B et peut dans certains contextes apparaître relativement autonome. La troisième et dernière séquence est la séquence d'agrégation. Pour l'exemple précédent, c'est la séquence d'agrégation de l'acteur au statut B. L'acteur peut y recevoir, si le rite est réussi, des attributs propres au statut B. L'enchevêtrement et la multitude des rites de passage rend difficile la manipulation de ces séquences et leur identification sans avoir préalablement défini le rite auquel on s'intéresse effectivement. Ainsi, les fiançailles peuvent être considérées comme une séquence de marge au regard du rite de passage qui se réalise



entre la première rencontre d'un couple et un éventuel mariage. Elles peuvent cependant être considérées comme un rite de passage en elles-mêmes où les futurs fiancés commencent par être séparés de leurs statuts de célibataire puis, après une marge, seront agrégés à leurs nouveaux statuts de fiancé. L'analyse des rites de passage et de leur enchaînement séquentiel nécessite une définition relativement univoque sur laquelle s'appuyer.

Le travail d'identification d'un type idéal de lutte contre l'illettrisme permet d'avancer l'hypothèse que la lutte contre l'illettrisme œuvre dans sa forme typique au dépassement de contradictions individuelles liées à l'emploi et à l'activité professionnelle. Dans cette perspective, le rite de passage considéré serait celui qui permet à un acteur possédant un statut dérivé de l'emploi d'accéder à un statut professionnel. Pour valider (ou non) cet hypothétique passage, l'étude de ceux que recense le réseau LiRE lui-même est à faire. Pour cela, elle se base sur des données statistiques institutionnelles annuelles couvrant la période entre 2003 et 2006<sup>1</sup>. Ces données sont produites par le réseau en question, à direction des partenaires institutionnels et politiques qui y participent. Elles sont diffusées à un public varié de professionnels (responsables d'organismes de formation, professionnels de « l'insertion », chercheurs intéressés à la thématique, etc.) liés, d'une manière ou d'une autre, à ces actions. Elles servent en outre de bilan annuel des activités menées. Des conclusions s'imposent donc quant à la valeur à leur attribuer.

Les statistiques en question sont produites par collecte des données d'accueil, d'inscription en formation et d'évaluation interne des actions de formation auprès de chaque organisme de formation participant au dit réseau. La collecte de ces données est réalisée par une institution appartenant au réseau qui sert de relais entre ce réseau et ses financeurs. Ces statistiques occupent donc une place dans la définition et l'orientation des priorités régionales mises en œuvre. Les organismes de formation, recevant des financements pour des actions menées dans le cadre du réseau, communiquent des bilans annuels des dites actions à une institution qui les diffusera. Ils pourront ensuite servir à orienter l'activité collective du réseau. Les données statistiques sont donc assimilables (et, au moins en partie, assimilées) à une forme d'évaluation des activités menées par chaque organisme. La production de ces données relevant du travail des organismes, elles doivent être considérées comme produites dans un contexte favorable à une surreprésentation sensible d'indicateurs perçus comme des « indicateurs de réussite ». Or, ces « indicateurs de réussite » sont clairement définis comme tels par les professionnels rencontrés lors de l'enquête de terrain. L'étude

---

<sup>1</sup> Réseau régional LiRE, *statistiques 2003, statistiques 2004, statistiques 2005, statistiques 2006*. Certains calculs ont été effectués sur cette base par mes soins.

doit nécessairement en tenir compte lorsque ces indicateurs sont en jeu.

Un autre problème se pose et concerne le mode de production de ces statistiques, basé sur la collecte et la codification de données par les professionnels de la formation. Certains calculs réalisés portent normalement sur la même population globale. Ils offrent pourtant des variations sensibles de la population avec, en explication, des défauts de renseignements au sein des données transmises à l'institution en charge de leur compilation. La production de ces statistiques répond, pour ainsi dire, plus à des exigences politiques et institutionnelles de bilan annuel d'activités, fonction première de ces données, qu'à des exigences scientifiques de représentation fidèle de la réalité. Ces données n'ont en définitive pas la fiabilité attendue au sein de la recherche scientifique. Il n'en reste pas moins qu'elles ont une valeur qui permet d'identifier des premières tendances si l'on garde à l'esprit qu'elles sont indicatives et qu'elles ne suffisent pas à éclairer distinctement l'objet qui nous intéresse. C'est avec ces réserves que les analyses sont menées. Elles permettent de dessiner une première fois les passages qui s'organisent dans le réseau LiRE. Pour cela, deux séquences du passage sont retenues : la première, celle de la séparation, et la dernière, correspondant à l'éventuelle agrégation.

## **V – 2. L'illettrisme comme séparation**

La première séquence d'un rite de passage est une séquence de séparation. Elle constitue ce qui, du point de vue du Réseau LiRE, est désigné comme le recrutement des stagiaires des formations qui y sont réalisées. Du point de vue de la théorie de l'étiquetage (Becker, 1985), c'est aussi la séquence durant laquelle des acteurs deviennent effectivement illettrés ou personnes en situation d'illettrisme. A quels statuts cet étiquetage s'adresse-t-il ? Il n'y a sur ce point aucune priorité explicitement posée par les financeurs. Pourtant, l'organisation même du réseau (à savoir la contrainte de développement des « partenariats » avec des institutions en charge des « chômeurs ») aboutit à une relative unité des populations visées. Cette séquence de séparation est marquée par deux temps distingués du point de vue du réseau : le « repérage » et le « positionnement ». Le temps du « repérage », c'est le premier temps où des professionnels en charge de l'accompagnement ou de la formation des chômeurs « détectent » les acteurs considérés à ce stade comme en éventuelle situation d'illettrisme. Ils les orientent vers les organismes de formation appartenant au réseau LiRE. Le temps du « positionnement », deuxième temps de la séparation, est celui où des formateurs évaluent les compétences linguistiques des candidats à une formation dite de base pour entériner ou non leur situation d'illettrisme.

## **V – 2. 1. Le repérage**

En tant qu'il est diffus au sein des institutions en charge des « chômeurs » ou des acteurs possédant un statut dérivé de l'emploi, l'étude directe du repérage n'est pas aisée. Les statistiques institutionnelles donnent sur cette étape deux éléments intéressants. Le premier élément est la distribution des statuts des stagiaires<sup>1</sup> à l'entrée en formation. La plupart d'entre eux était demandeurs d'emploi avant d'entrer en formation (75,6 et 83,1 %). Peu d'entre eux sont effectivement salariés (entre 6,3 et 7,7 %). Même la catégorie « autre » dépasse systématiquement le taux annuel de salariés dans les formations mises en place (entre 9,3 et 18,1 %). Le repérage est donc massivement orienté vers les acteurs possédant des statuts dérivés de l'emploi. Cette première phase d'étiquetage est centrée sur les publics des actions « d'insertion ». Elle constitue majoritairement et du point de vue des rites de passage une manière de séparer la population en question d'une population plus importante, celle dite dans un sens très large des chômeurs.

Ces pratiques de repérage sont paradoxales avec ce que l'enquête *IVQ* (Insee, 2004) permet d'identifier de la population des personnes en situation d'illettrisme. En effet, dans la région Nord-Pas de Calais, 49 % des personnes en situation d'illettrisme ont un emploi (ANLCI, 2007). Ce paradoxe confirme que la lutte contre l'illettrisme qui se réalise à partir de ces pratiques consiste plus en une lutte contre le chômage des personnes en situation d'illettrisme qu'une lutte contre l'illettrisme au sens strict, c'est-à-dire centrée uniquement sur le développement de compétences liées à l'écrit. A ce repérage, succède une orientation vers un organisme de formation qui doit entériner ou non la situation d'illettrisme supposée. C'est la deuxième phase de l'étiquetage, celle du positionnement.

## **V – 2. 2. Le positionnement**

Le positionnement est, du point de vue de l'étiquetage, le moment où un acteur donné deviendra effectivement (ou non) une personne dite en situation d'illettrisme. Cette phase particulière repose sur la passation, par les candidats à une formation dite de base, d'un test linguistique commun au Réseau LiRE. Le support utilisé est identique et la codification de sa passation l'est aussi.

---

<sup>1</sup> Une personne suivant une formation professionnelle pour adultes accède de fait, en France, au statut de « stagiaire de la formation professionnelle ». Ce statut est un transitoire tout comme celui de demandeur d'emploi.

L'analyse de quelques positionnements (Dumet, 2008a) permet de dépasser la définition formelle qu'en donnent les professionnels engagés. Il en ressort que ce positionnement est une évaluation des candidats sur deux plans. Le premier plan est celui des compétences linguistiques considérées selon quatre dimensions relativement indépendantes : la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et l'écriture. Ces dimensions de l'évaluation sont respectivement pensées de manière linéaire et selon un principe de progression des compétences considérées. Elles sont pensées en cohérence avec la définition officielle des contenus d'enseignement linguistiques du référentiel (CUEEP & FAS, 1996) précédemment cité. L'évaluation consiste, sur ce plan, à entériner ou non la situation d'illettrisme de l'acteur évalué en le situant sur chacune des dimensions linéaires. Si ce dernier est situé en-deçà d'un certain seuil, il est considéré comme étant en situation d'illettrisme. Les situations en-deçà de ce seuil sont elles-mêmes scindées en trois niveaux. Le niveau 1 est le niveau le plus bas et le niveau 3 le niveau le plus proche de la « sortie » de l'illettrisme.

Cette évaluation porte sur un second plan implicite, celui de l'adaptation du candidat évalué aux conditions d'enseignement des formations proposées par l'organisme de formation. En effet, parallèlement à l'évaluation des compétences linguistiques des candidats qui détermine la proposition (ou non) d'entrer dans une formation de base, le formateur évalue la capacité des candidats sur d'autres plans. Il évalue leur capacité à entrer dans un organisme de formation qui exige de ses usagers le respect d'un règlement établi. Il évalue leur capacité à participer à une formation dont les principes pédagogiques requièrent, de la part des stagiaires, une certaine capacité à réaliser par eux-mêmes les activités d'apprentissage. Le deuxième plan d'évaluation des candidats est donc lié aux conditions institutionnelles et pédagogiques qui relèvent de l'organisme de formation lui-même. Il peut être considéré comme une manière de permettre ou de faciliter son fonctionnement (Gadéa, Loubet & Roquet, 1996, p. 45). D'après le formateur en question, si un candidat est jugé inadapté à l'organisme de formation, il sera réorienté sous un prétexte quelconque vers un autre organisme proposant une formation similaire. Cet organisme aura cependant été prévenu par téléphone de la « spécificité » perçue du candidat et adaptera le rendez-vous de positionnement à cette caractéristique n'ayant pas été pris en compte lors du premier rendez-vous.

Ce positionnement aboutit, d'après les statistiques institutionnelles, au recrutement effectif de personnes identifiées selon leur niveau. Ce recrutement montre entre 2003 et 2006 une prépondérance des recrutements d'individus de niveaux 2 ou 3 (entre 36 et 40 % chacun) et une représentation plus faible des individus de niveau 1 (entre 20 et 22 %). Les acteurs recrutés sont alors identifiés comme des personnes en situation d'illettrisme. Ils ont, pour la plupart, été séparés de leur

« simple » statut dérivé de l'emploi pour appartenir à cette catégorie d'acteurs ayant un statut dérivés de l'emploi *et* un statut marquant leur « faible » niveau scolaire. Ce faisant, le « demandeur d'emploi » devient quelqu'un qui « ne maîtrise pas les savoirs de base » et éventuellement un « stagiaire de la formation professionnelle ». Sans pouvoir présumer du sens que les acteurs attribuent à ce temps particulier, il est intéressant de noter le renversement du point de vue que souligne la désignation précédente. Passer, du point de vue statutaire, de la demande d'emploi à la non maîtrise des savoirs de base, c'est passer d'une demande qui peut éventuellement être considérée comme légitime à une incompétence caractérisée qui annihile objectivement la légitimité de la demande. En vertu des règles établies dans le cadre des financements de ces actions, les personnes positionnées sont normalement intégrées à une action de formation un mois au plus tard après le positionnement. Ces actions sont désignées comme des « actions pour la maîtrise des savoirs de base ». Ce faisant, ils deviennent des « stagiaires de la formation professionnelle ». C'est à ce stade que la séquence de marge commence, celle des formations proprement dites pour aboutir à d'éventuels passages. Les données statistiques institutionnelles ne sont pas assez détaillées sur ce point pour l'aborder tout de suite, nous aurons toutefois l'occasion d'y revenir plus loin. Aussi, après avoir identifié les points de départ des passages organisés, il convient maintenant de mieux considérer les directions de ces passages.

### **V – 3. La lutte contre l'illettrisme comme passage**

Les passages organisés au sein du réseau LiRE partent, commencent préférentiellement par des statuts dérivés de l'emploi. Ce fait est cohérent avec notre hypothèse de résolution de contradictions individuelles liées à l'emploi par la lutte contre l'illettrisme. Cette cohérence n'est cependant pas une validation. Après les points de départ, il convient d'aborder les orientations données aux passages et les éventuels statuts d'arrivée. La question des passages organisés est, du point de vue institutionnel et politique, plus sensible que la question précédente des statuts de départ. En effet, ces passages peuvent être objectivement définis, au sein du réseau LiRE, comme des indicateurs institutionnels et politiques de réussite. Sans pouvoir présumer de leur éventuelle surestimation, il convient de les considérer avec nuances. Cependant, vues comme des indicateurs potentiels de réussite, ces données chiffrées ne sont pas excessives (au sens où elles donneraient l'impression d'un dispositif régional surperformant). Elles posent même la question de l'adéquation de la définition institutionnelle des passages à comptabiliser avec les passages effectifs réalisés et les usages de ces dispositifs par les stagiaires eux-mêmes.

### **V – 3. 1. Les passages objectifs**

L'analyse des documents institutionnels permet d'établir la « nature » des passages visés dans les actions de formation réalisées. Trois plans et objectifs de passage sont ainsi déterminés. Le premier plan de passage concerne les dits « savoirs de base », avec un objectif affiché de « maîtrise des savoirs de base » (lire, écrire, compter, être familiariser avec l'informatique notamment) en fin de parcours. Le deuxième plan de passage est celui du statut lié à l'activité professionnelle avec comme objectif affiché l'obtention d'un contrat de travail (Contrat à Durée Indéterminée (CDI), Contrat à Durée Déterminée (CDD), Contrat Emploi Solidarité (CES), Contrat Aidé ou Intérim) en fin de parcours. Enfin, le troisième et dernier plan est celui de la « poursuite de parcours » avec l'objectif d'entrée en formation qualifiante ou préqualifiante<sup>1</sup>. Ces trois plans sont renseignés statistiquement au regard des passages réalisés entre l'année 2003 et l'année 2006.

#### ***V – 3. 1. 1. De « l'illettrisme » à la « maîtrise des savoirs de base »***

Les passages de « l'illettrisme » à la « maîtrise des savoirs de base », que l'on pourrait considérer *a priori* comme étant au cœur des passages réalisés offrent, au regard des données statistiques officielles, une relative surprise à l'observateur. En 2003, 2004, 2005 et 2006, ce sont respectivement 443 stagiaires, puis 491, 407 et 318 stagiaires qui sortent du dispositif et remplissent cet objectif. Cela signifie que, sur ces trois années d'activités, seulement 14 à 20 % environ des sorties comptabilisées concernent des personnes qui quittent le dispositif en maîtrisant les dits savoirs de base. Il est cependant nécessaire de nuancer ces premiers chiffres. En effet, la comptabilité des sorties du dispositif régional est réalisée en codant les sorties selon leur motif : par exemple, « maîtrise des savoirs de base », obtention d'un contrat de travail, abandon, etc. Les catégories distinguées dans ce codage ne sont pas exclusives : un même individu peut quitter le dispositif parce qu'il maîtrise « les savoirs de base » et parce qu'il accède, dans le même temps, à un emploi en CDI<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Les formations qualifiantes sont les formations permettant de valider un diplôme ou un titre professionnel. Les formations préqualifiantes sont des formations de « niveau inférieur » qui ne permettent pas cette validation. Elles sont cependant considérées comme étant d'un « niveau supérieur » aux formations dites de base.

<sup>2</sup> Cela a été confirmé par une personne en charge de la collecte des données dans un organisme de formation.

De fait, le nombre total de sorties est en toute logique surévalué. Les estimations de 16 à 20 % de sorties comptabilisées comme relevant de la maîtrise par les individus des « savoirs de base » sont elles probablement sous-estimées. Dix catégories de sortie sont distinguées. Parmi elles, seules deux, variables selon les cas, peuvent être cumulées : la « maîtrise des savoirs de base » peut être cumulée avec l'obtention d'un contrat de travail (catégories « CDD », « CDI », « contrat d'avenir », « Contrats aidés » ou « Intérim ») ou avec une « poursuite de parcours » (catégories « formation préqualifiante » ou « formation qualifiante »). Sur la base de ces remarques, si l'on corrige l'effectif global, c'est-à-dire la somme des sorties comptabilisées en considérant qu'un maximum de doubles comptages - hypothèse extrême - ont été réalisés, le taux de sorties relevant de la « maîtrise des savoirs de base » varie, pour les années 2003, 2004, 2005 et 2006, entre 16 et 25 %. Même en corrigeant les données selon une hypothèse extrême, ce qui aboutit à une réévaluation à la hausse des taux de sorties du dispositif régional relevant de la « maîtrise des savoirs de base », ce taux reste relativement faible. Dans cette perspective, deux explications peuvent être avancées. La première explication consisterait à dénoncer l'inefficacité, du point de vue qui est le sien, d'un dispositif régional pourtant régulièrement salué par diverses instances politiques ou institutionnelles. Cette explication impose cependant de considérer les acteurs de ce dispositif comme aveugles à cette réalité, pourtant traduites par des chiffres produits par, ou en partie pour eux. La deuxième explication, qui semble la plus probable, consiste relativiser ce qui pouvait sembler *a priori* être l'objectif principal, presque ultime de ce dispositif, à savoir la « maîtrise des savoirs de base » pour interroger la place respective des deux autres plans de passage identifiés ci-dessus.

### **V – 3. 1. 2. De la demande d'emploi à l'emploi**

Le deuxième plan de passage identifié est celui qui mène de la diversité de statuts associés à la demande d'emploi à la diversité des statuts associés à un emploi. En 2003, 322 personnes sortent du « réseau » en ayant un emploi, tout type de statuts confondus (CDD, CDI, CES, Contrat aidé et Intérim). En 2004, elles sont 352, 302 en 2005 et 347 en 2006. En rapportant ces sorties du dispositif régional remplissant l'objectif d'emploi au nombre de sorties comptabilisées, cela donne entre 12 % et 15 % de sorties annuelles du dispositif vers un emploi. Comme précédemment, ces estimations peuvent être corrigées. Le taux de sorties annuelles vers un emploi varie alors entre 15 et 18 %. En outre, ces taux, relativement faibles même s'ils sont corrigés, ne permettent pas d'établir la réalisation, pour chacune des situations comptabilisées, d'un passage entre un statut lié à une demande d'emploi

et un statut lié à l'obtention d'un emploi. En effet, même s'ils sont relativement peu nombreux par rapport à la population totale des individus suivant une formation dans le dispositif, un certain nombre de ces individus possèdent déjà, à l'entrée en formation, un statut lié à l'occupation d'un emploi. Sans information permettant de lier (ou non) la possession d'un statut d'emploi à l'entrée et à la sortie du dispositif, il convient simplement d'en déduire que moins de 15 à 18 % des sorties annuelles du dispositif relèvent d'un passage entre un statut lié à une demande d'emploi et un statut lié à l'occupation d'un emploi. Alors que, au mieux et selon les estimations faites, seulement un quart des sorties du dispositif régional relève d'une sortie de l'illettrisme, moins de 18 % de ces mêmes sorties relèvent d'une sortie des marges à l'emploi. Même si ce dispositif recrute en majorité ses effectifs dans ces marges, il ne contribue semble-t-il pas directement et massivement au retour des acteurs de ces marges vers les places objectivement centrales relevant de l'emploi. Il ne le réalise en tout cas pas dans un exercice annuel. Ceci ne signifie pas que le dispositif soit fondamentalement inefficace et peut être interprété de différentes manières. Avant de tenter des interprétations, il reste à étudier un dernier plan de passage, celui des « poursuites de parcours ».

### ***V – 3. 1. 3. De « l'illettrisme » vers un titre scolaire ou professionnel***

Ces poursuites concernent en 2003, 2004, 2005 et 2006, respectivement 380 individus, puis 391, 382 et 340 individus. Rapporté au nombre total de sorties comptabilisées, ce plan de passage représente entre 15 et 17 % des sorties. Rapportées cette fois aux effectifs globaux corrigés, ces sorties représentent entre 17 et 21 %. Ces estimations, corrigées ou non, sont relativement proches de celles réalisées pour le premier plan de passage. De fait, que l'on considère le passage d'une situation « d'illettrisme » à la « maîtrise des savoirs de base » ou le passage d'une « action pour la maîtrise des savoirs de base » à une formation préqualifiante ou qualifiante, de nombreux passages sont communs : l'entrée en formation préqualifiante ou diplômante nécessite la plupart du temps la réussite à des tests d'entrée entérinant la possession des pré-requis par les candidats à la formation. Entrer dans ces formations implique donc de maîtriser les « savoirs de base ». Ce plan de passage n'est pas un plan de passage parallèle, distinct du premier étudié. Il en est plutôt une déclinaison à côté d'autres variantes répondant à la même condition du savoir lire et écrire la langue française. Il est cependant intéressant de distinguer ce plan de passage du premier puisqu'il peut aboutir, en toute logique, à l'obtention d'un titre scolaire ou professionnel dont nous avons déjà pu noter l'importance au regard des évaluations liées aux statuts de l'emploi.



Les taux associés à chacun de ces plans de passage donnent une représentation de l'efficacité du dispositif régional par rapport à ses objectifs institutionnels et politiques. Cette représentation implique plus de questions que de réponses. Au regard des analyses, des hypothèses intermédiaires et orientées vers des directions différentes peuvent être formulées. Une première hypothèse consiste à questionner le principe relativement arbitraire de mesure des effets d'une formation dans un exercice arrêté à une année civile. L'efficacité des formations peut, en toute logique, relever d'effets à moyen ou long terme sur les passages étudiés. Les bilans annuels d'activité n'en rendent alors pas (ou mal) compte. Des bilans du même genre, mais portant sur une durée plus longue, pourraient logiquement donner des résultats différents et donner plus à apprendre sur la réalité des passages effectifs ou non. D'un autre côté, l'efficacité des formations peut aussi, sans entrer en contradiction avec l'hypothèse précédente, relever d'autres effets que ces données ne traduisent pas ou mal. Elle doit alors être cherchée sur d'autres dimensions, que les bilans comptables d'activités ne traduisent pas. Ce genre de bilan, dressé par des professionnels à destination d'acteurs institutionnels et politiques notamment, peut être éloigné des réalités vécues par des acteurs venant suivre une formation. En outre, la réalisation de passages, c'est-à-dire de changement de statuts pour les acteurs ayant suivi une formation n'est pas un phénomène abstrait d'autres domaines de la réalité inhérents à la quotidienneté vécue de ces acteurs. Un changement de statut implique un changement d'activité(s), un changement de sens, un changement identitaire, un changement d'obligations, synthétiquement un changement du rapport pratique et sémantique de l'acteur au monde. Or, ces données traduisent mal des changements éventuellement majeurs pour les acteurs qui suivent les formations étudiées. L'analyse des autres catégories statistiques renseignées dans ce bilan des sorties du dispositif régional, relevant de « non-passages », entérine cette dernière critique aux statistiques officielles.

### **V – 3. 2. Les non-passages**

Les non-passages doivent être entendus comme des sorties du dispositif régional qui ne relèvent pas des passages constitués en objectifs officiels des formations réalisées. Ces non-passages relèvent de deux catégories statistiques, celle des « abandons » et celle des « autres » cas. Peu de détails sont donnés sur ces deux catégories. Les « autres » cas rassemblent, à titre indicatif et sans qu'une liste exhaustive n'en soit dressée, les sorties du dispositif pour grossesse, déménagement, maladie, recherche d'emploi. Les critères permettant de définir les « abandons » ne sont pas explicités. Ils relèvent en toute probabilité de situations où un stagiaire arrête une formation sans

donner de motif à cet arrêt. Peu importe ici les situations réelles que rassemblent ces catégories. Elles forment toutes deux ce que l'on nomme, en statistique, des catégories fourre-tout. Les individus qui ne répondent pas aux critères de détermination des catégories statistiques jugées pertinentes pour les calculs y sont relégués. Ce qui pose question ici, c'est l'importance numérique de ces catégories au sein des sorties du dispositif.

Elles représentent à elles deux pour 2003 un total de 1080 individus, 1243 en 2004, 1387 en 2005 et 1277 en 2006. Rapportées aux effectifs globaux non corrigés, ces données traduisent des taux variant entre 49 % et 56 %. Rapportées aux effectifs globaux corrigés, ces données traduisent des taux plus impressionnants encore, variant entre 61 et 67 %. Les taux de sorties ignorées des bilans d'activité sont de ce point de vue très importants. Ces bilans sont en définitive aveugles à un grand nombre de sorties du dispositif sur lesquelles ils ne nous apprennent peu de choses, si ce n'est leur nombre non négligeable. C'est toute l'efficacité réelle à court terme, entendue comme production d'effets concernant les stagiaires, qui se trouve reléguée au second plan. Cela questionne l'adéquation de l'efficacité effective des formations dites de base aux objectifs politiques et institutionnelles explicites. Plus largement, cela pose la question des effets réels des formations menées au sein de ce dispositif. A elles seules, ces statistiques ne permettent pas d'aboutir à une vision réaliste des trajectoires réalisées par les acteurs en passant par la formation. Les réserves sont nombreuses concernant ces chiffres. Ils ne peuvent être considérés comme des indicateurs pertinents, réalistes et directs des passages, ou plus largement, des effets des formations. Cela conduit inévitablement à la recherche d'autres données, plus fiables celles-là, permettant de répondre aux interrogations soulevées. C'est sur la base de ces deux constats – indisponibilité de données scientifiquement fiables et apparent décalage entre les intentions politiques et institutionnelles et la réalité des trajectoires des acteurs – que ce cheminement continue.

Cette partie a permis d'établir que, parallèlement à l'émergence de l'illettrisme comme problème social et à l'institutionnalisation de la lutte contre l'illettrisme, une contradiction majeure a affleuré au sein de la société française. En effet, la période allant des années 70 à aujourd'hui marque l'émergence puis la persistance d'un chômage important. Dans une formation sociale qui, comme beaucoup d'autres, est centrée sur l'activité professionnelle et l'emploi, la persistance d'un chômage élevé revêt la forme d'une possible contradiction objective dont les termes peuvent être formulés comme suit. Les membres de cette formation sociale ont un intérêt impérieux à occuper un emploi, à avoir une activité professionnelle ou à être liés, sous la forme d'un mariage ou d'une alliance de ce genre, à un autre membre de cette formation sociale qui occupe un emploi ou a une activité

professionnelle. Cet intérêt revêt – en toute probabilité – différentes formes selon les acteurs auxquels on s'intéresse. Cependant, il est possible d'affirmer qu'il relève à la fois des contreparties économiques (salaire, retraite, etc.), juridiques (droits sociaux) et subjectives (identité, reconnaissance, etc.) liées à l'exercice professionnel. L'accès aux statuts de salariés ou de professionnels n'est pas garanti pour chaque membre de la formation sociale en question. Cette absence de *droit au travail* (Rosanvallon, 1995) n'est, du point de vue d'une formation sociale centrée sur l'activité professionnelle, pas source de contradiction en elle-même. Elle ne le devient éventuellement qu'avec l'émergence et l'installation durable d'un chômage important. La société française se trouve donc, depuis le milieu des années 70, face à la possibilité d'une contradiction majeure qui travaillerait un domaine qui lui est central. Rapporté à cet état de fait, l'émergence de l'illettrisme et l'institutionnalisation de la lutte contre l'illettrisme peuvent être hypothétiquement considérées, dans leur forme typique, comme les résultats de processus collectifs de régulation de cette éventuelle contradiction.

Avec la redistribution des statuts de salariés ou de professionnels qu'a connue la société française depuis les années 70, c'est la « nature » des évaluations classificatoires liées à ces statuts qui a évolué. L'approche en négatif de ces évaluations, par identification des populations les plus touchées par le chômage, laisse transparaître l'importance des titres scolaires dans l'accès des acteurs à un statut de salarié ou de professionnel. Plus largement, c'est la majeure partie des acteurs de la formation sociale qui ont participé, dans ce contexte, de l'investissement des titres scolaires et de l'institution scolaire en général. Au regard de ces éléments, l'étiquetage et la stigmatisation d'une population objectivement constituée sur un manque de compétences scolaires devient le résultat d'une concurrence accrue pour des statuts professionnels intéressants mais peu nombreux. En outre, la stigmatisation de cette population par ses caractéristiques objectives permet de justifier un éventuel faible accès de ses membres à des statuts d'emploi. Ce faisant, une contradiction imputable au chômage n'émerge pas et prend la forme d'un paradoxe fondé sur l'incompétence de certains candidats à un emploi. Cette transfiguration de la contradiction en paradoxe, qui passe par la forme typique de l'illettrisme, aboutirait à l'individualisation d'une contradiction à fort potentiel objectif.

Plusieurs questions se posent alors. La première d'entre elles est celle de l'individualisation de la contradiction. Cette individualisation, qui passe, entre autres choses, par la médiatisation de la figure de l'illettré et la mise en œuvre des étiquetages en tant que personnes en situation d'illettrisme, aboutit-elle à une contradiction vécue personnellement par les acteurs étiquetés ? La deuxième question est celle de la place de la lutte contre l'illettrisme au sein de cette formation sociale. Si

L'illettrisme constitue bien, dans sa forme typique, l'individualisation d'une contradiction, la lutte contre l'illettrisme dans sa forme typique contribuerait au dépassement de cette contradiction individuelle. Dans cette perspective, comment la lutte contre l'illettrisme parvient-elle à faciliter le dépassement de contradictions individuelles ? Un premier élément de réponse théorique revient à considérer que la lutte contre l'illettrisme participe au dépassement de contradictions individualisées par la réalisation de passage(s) entre un statut et un autre ou un état et un autre. Cela n'est en réalité qu'une piste à suivre. Le dépassement des difficultés évoquées et la réponse aux questions posées incitent à la réalisation d'une étude de cas au sein d'une formation de base. Celle-ci, orientée vers la recherche d'exemples singuliers et concrets de « parcours de formation » incarnant d'éventuelles trajectoires ou passages reconnus par les acteurs eux-mêmes, permet d'avancer plus encore sur le chemin tracé. Cette enquête doit d'abord permettre d'identifier des genres de passage effectifs. Ces derniers ne doivent plus être définis politiquement mais sur la base de la perception qu'en ont les premiers concernés, à savoir les acteurs eux-mêmes (Partie III). Mais une seconde question peut (et doit), du même coup, être soulevée : celle qui concerne les processus sur lesquels ces trajectoires reposent (Parties IV et V). En effet, considérer les effets d'une formation exige d'en indiquer les processus. Sinon, le risque serait grand de confondre d'éventuels effets produits par d'autres voies avec ceux qui relèvent effectivement de la formation étudiée. C'est dans cette double optique que les parties qui suivent ont été réalisées.

**Partie III : Contradictions et passages**

## **Chapitre VI : Les principes de l'enquête**

A ce stade, nos hypothèses sont établies. L'une concerne la forme typique de l'illettrisme, l'autre, la forme typique de la lutte contre l'illettrisme ou de la formation de base qui lui répond. L'hypothèse qui concerne l'illettrisme dans sa forme typique revient à considérer cette étiquette comme le résultat de l'individualisation d'une contradiction liée à l'emploi. L'hypothèse qui concerne la forme typique de la lutte contre l'illettrisme la constitue comme un dispositif voué à faciliter ou à permettre le dépassement de ces contradictions individuelles. Une approche statistique du dispositif ne permet pas de valider ou d'invalidier ces hypothèses. C'est pour satisfaire à cette exigence de validation qu'une enquête centrée sur une action de formation appartenant au dit réseau LiRE a été menée.

### **VI – 1. Situation du cas**

Cette enquête a été conduite dans une action dite « de maîtrise des savoirs de base ». Elle l'a été selon des objectifs multiples exposés ci-dessous, liés aux développements donnés jusque-là au questionnement initial. Avant de les détailler plus amplement, il est d'abord impératif de justifier le choix du cas, d'en expliquer et d'en argumenter la valeur heuristique. La construction précédente d'un type idéal de la lutte contre l'illettrisme a permis de centrer cette étude sur une région française et sur un dispositif régional incarnant avec force la forme typique de la lutte contre l'illettrisme. L'appréhension du dispositif régional ne permet cependant pas de valider les hypothèses formulées précédemment. La réalisation d'une étude de cas prend alors toute sa pertinence. Elle permet la caractérisation d'éventuelles contradictions individuelles, l'identification des éventuels passages et des processus sur lesquels ces passages se réalisent. Pour y parvenir, il devient nécessaire d'entrer au sein de la « boîte noire » des formations pour mieux en prendre connaissance. Etant donné les contraintes spécifiques du travail présenté, la réalisation d'une recherche portant sur plusieurs formations

constitue certes un objectif louable mais, en réalité, inaccessible. L'étude de cas est dans cette perspective une approche qui, sans abandonner les questions posées jusque-là, permet d'apporter des réponses pertinentes.

Le cas en question ici est celui d'une formation menée dans le dispositif régional décrit précédemment. Il participe de la forme typique identifiée. Le dispositif régional, certes homogène sur certains points, recouvre cependant une diversité, notamment liée à la diversité idéologique et juridique qu'incarnent les organismes de formation qui y participent. Cela aboutit, de proche en proche, à une relative diversité des formations réalisées. Comme la description du Réseau LiRE a permis de l'évoquer, cette diversité ne touche cependant pas à toutes les dimensions des formations. La meilleure manière de donner à une étude de cas sa valeur heuristique, sa représentativité par rapport à d'autres cas possibles, consiste à situer le cas étudié par rapport aux autres cas existants. Le type idéal construit précédemment en est un repère. Les statistiques institutionnelles évoquées précédemment nous donnent un autre repère. L'analyse du Réseau LiRE complète ce tableau.

Les statistiques de ce réseau distinguent les formations réalisées selon leur organisation temporelle respective. Les formations à temps plein sont distinguées des formations à temps partiels. Au regard du dispositif régional, les formations à temps partiels sont plus fréquentes que les formations à temps plein (entre 2/3 et 4/5 des formations réalisées le sont à temps partiel entre 2003 et 2006). Le choix d'une formation à temps partiel est, à ce titre, plus représentatif que celui d'une formation à temps plein. Les appels d'offre opposent, pour leur part, les formations de base incluant un stage en entreprise et des enseignements professionnels de celles qui n'en incluent pas. Laisée à l'appréciation des organismes de formation, cette intégration, dans la formation, d'un stage en entreprise n'est pas comptabilisée statistiquement. Cependant, conformément au type idéal défini précédemment et pour renforcer la typicalité recherchée, le choix doit être orienté vers une action de formation à temps partiel intégrant un stage en entreprise et plus largement, intégrant des enseignements professionnels. Les contenus d'enseignement linguistique sont, eux, officiellement communs au réseau. Il reste cette diversité liée aux organismes de formation évoquée plus haut. Sur ce point, le choix a été d'éviter certains organismes de formation, ancrés dans des orientations politiques très spécialisées. Ceci se traduit par exemple dans l'accueil de publics particuliers (« gens du voyage », jeunes relevant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), etc.). Sur ce point, le cas étudié n'est pas destiné à accueillir de publics spécifiques sans pour autant les exclure. Le cas étudié est donc conforme au type idéal défini précédemment et ne se singularise pas excessivement pas des orientations spécifiques. Deux éléments doivent cependant être rapportés afin de clore la mise en

situation du cas.

Le premier élément est commun à l'ensemble du dispositif régional<sup>1</sup>. Il correspond à un changement rapide dans la politique de financement mise en œuvre par l'Etat au travers de la DRTEFP. Jusque l'année précédant notre enquête, les stagiaires suivant une formation dite de base et n'ayant aucun revenu ou aucune allocation liée à leur statut avaient accès à une rémunération en tant que « stagiaire de la formation professionnelle ». A compter de l'année de notre enquête, cette rémunération, légalement possible mais ne constituant pas un droit des stagiaires, a été supprimée. Avec cette suppression, le cahier des charges de la formation a sensiblement changé. Il en a découlé, aux dires d'un professionnel, un recrutement de candidats à la formation plus difficile à mettre en œuvre. L'organisation interne de la formation en a aussi sensiblement pâti. Trois conséquences principales peuvent être identifiées. D'une part, le groupe de stagiaires en formation a été sensiblement réduit (9 stagiaires au lieu des 15 prévus). D'autre part, le recrutement réalisé l'a été sur la base d'exigences<sup>2</sup> moins « fortes » du point de vue de l'organisme de formation confronté à un impératif financier d'occupation des places disponibles. Enfin, la formation a été réalisée dans des conditions d'urgence instaurant un décalage important entre le projet formel de formation et sa réalisation effective. Chacun de ces points a cependant une vertu du point de vue heuristique. D'une certaine manière et même si le nombre de stagiaires rencontrés a été sensiblement réduit dans l'enquête, les variations importantes au regard de leurs profils ont abouti à une diversité heuristique. Au regard de la mise en œuvre de la formation, le décalage entre projet de formation et réalisation de la formation a été producteur de réactions instructives au regard des réalités inhérentes à celle-ci. En outre, les priorités de l'équipe des formateurs, celles qui ont été réaffirmées malgré la « tempête », sont elles aussi sources de connaissance. C'est un des faits établis dans l'observation participante que des circonstances exceptionnelles associées à un milieu étudié (comme la présence d'un observateur étranger) contribue à l'expression ou au dévoilement de dimensions latentes ou cachées lorsque les circonstances sont normales.

Le deuxième élément, plus spécifique cette fois du cas étudié, réside dans l'émergence, parallèlement à la conduite de l'enquête et peu de temps avant le démarrage de la formation, de problèmes importants au sein de l'équipe des formateurs. Ces problèmes ne sont pas liés directement aux conditions particulières abordées précédemment. Deux des principaux formateurs de cette équipe, l'un en charge de l'enseignement des « techniques de recherche d'emploi », l'autre en charge

---

<sup>1</sup> Ces faits ont été établis sur la base d'entretiens réalisés auprès d'acteurs institutionnels du dispositif régional étudié.

<sup>2</sup> Les exigences mentionnées sont celles qui relèvent du « positionnement » abordé précédemment.



des mathématiques, ont, pour des motifs différents mais subits, dû cesser leurs activités au sein de l'organisme. Leur remplacement a été réalisé en urgence sans pouvoir réinstaurer l'unité d'une équipe pédagogique constituée durablement. Cet état de fait a lui aussi contribué, par l'émergence de dissensions au regard des orientations pédagogiques, à éclairer les processus propres à la formation étudiée. Quoi qu'il en soit, la formation étudiée n'est pas une formation « comme les autres » mais une formation singulière *et* typique, partageant de nombreux points communs avec la plupart des formations menées au sein du dispositif régional. Les problèmes spécifiques rencontrés dans sa mise en œuvre sont des problèmes qui touchent plus largement et ponctuellement le monde professionnel en général et le monde de la formation en particulier. Ces dysfonctionnements (du point de vue de l'organisme) ont été des événements propices à l'expression de l'implicite ou du caché.

## **VI – 2. Brève présentation de l'enquête**

Alors que, jusque-là, les analyses ont été réalisées sur la base de données « de seconde main » ou d'un modèle *a priori*, le reste du travail est construit sur la base d'un recueil de données réalisé par le chercheur. Ce recueil a été mené selon le principe de l'observation participante alliant observation de situations dans lesquelles le chercheur est impliqué, entretiens formels et entretiens informels<sup>1</sup>. Cette observation se distingue des observations pré-structurées reposant sur des grilles d'observation préétablies (Emerson, 2003). Elle a été menée sur une durée de deux ans. Les conditions de cette observation et la manière dont elle a été conduite sont indiquées dans la partie suivante.

Trois séries d'entretiens ont été menées en parallèle auprès des stagiaires participant à une seule et même formation dite de « maîtrise des savoirs de base ». Ces séries d'entretiens ont été réalisées selon un rythme qui doit permettre d'établir un éventuel passage dans le temps de l'enquête et d'en comprendre les ressorts subjectifs. Un entretien a été réalisé au début de la formation, un autre à la fin de la formation et un dernier six à dix mois après la formation. Parallèlement et afin de fournir des explications sur les processus en jeu dans ces passages, l'action de formation que suivaient ces stagiaires a été observée. Enfin, une fois la formation terminée et pour clore ce tableau, quelques-uns des formateurs observés dans le cadre de leurs enseignements ont été interviewés. Cette enquête a permis la récolte d'observations auxquelles s'ajoute une base d'une trentaine d'entretiens formels (auprès des stagiaires et formateurs principalement, puis d'acteurs institutionnels) et d'un

---

<sup>1</sup> Les entretiens formels sont des entretiens semi-directifs et enregistrés. Les entretiens informels rassemblent l'ensemble des discussions tenues dans le cours de l'observation, relativement imprévus et dont des comptes-rendus ont été transcrits dans le journal de bord de l'enquête.

nombre important d'entretiens informels. Du point de vue de la formation au sens strict, les observations couvrent environ un tiers du temps total de formation<sup>1</sup> et les entretiens formels sont au nombre de 23 (9 entretiens de stagiaires en première vague, 6 entretiens de stagiaires en deuxième vague, 4 entretiens de stagiaires en troisième vague<sup>2</sup> – 4 entretiens de formateurs). Parmi les entretiens réalisés auprès des stagiaires, ceux des première et deuxième vagues ont respectivement consisté à interroger ce que l'on pourrait identifier comme le rapport à la formation des acteurs d'abord à l'entrée en formation, puis à la fin de la formation. La grille d'entretien<sup>3</sup> de la première série portait sur l'entrée en formation et, en second lieu, sur leur trajectoire antérieure, tant du point de vue professionnel que scolaire, formatif ou personnel. La deuxième grille d'entretien portait sur la formation suivie et abordait des points jugés importants au regard des observations menées. La troisième grille d'entretien relevait d'interrogations sur le rapport *a posteriori* à la formation suivie ainsi que sur la situation au moment de l'entretien des personnes interviewées. La réalisation de ces entretiens a permis de recueillir l'expression contextualisée et personnelle des rapports à la formation des acteurs à leur entrée en formation, à la fin de la formation et quelques mois après la formation. Alliés aux observations de la formation elle-même, ces entretiens permettent de constituer des analyses de la formation réintégrant – en partie – le point de vue des acteurs sur les situations analysées.

Lors de la réalisation de cette enquête, la place donnée au chercheur a été ambiguë. Les formateurs ont, au début, pu voir en lui un éventuel élément perturbateur de leurs séances d'enseignement. Cela a constitué un point de départ intéressant pour les analyses de la formation. Plus tard, les formateurs ont pu trouver dans le chercheur un allié pouvant parfois les aider dans leurs tâches. Sans refuser ces deuxièmes attentes, l'enquêteur a cherché à garder ses distances avec l'équipe pédagogique afin d'éviter si possible d'entrer en relation avec les stagiaires sur la base d'une association avec l'équipe pédagogique. Cette intention utopique n'a pas été concrétisée. Les stagiaires ont d'emblée associé le chercheur à l'équipe de l'organisme de formation. Ce faisant, et étant donné le dispositif de recueil de données mis en place (notamment les entretiens), ils ont commencé par profiter de la tribune qui leur était donnée pour exprimer leurs attentes, leurs frustrations ou

---

<sup>1</sup> Soit, à titre indicatif, un peu moins d'une centaine d'heures d'enseignement et d'apprentissage. Cette information rapportée à titre de point de comparaison avec certains travaux en didactique n'a cependant pas grande valeur du point de vue de l'observation participante. Cette dernière porte en effet sur les séances de formation mais aussi sur de nombreux autres moments, instructifs du point de vue de l'enquête.

<sup>2</sup> Le nombre décroissant d'entretiens avec les stagiaires est à relier à la sortie de certains d'entre eux du périmètre de l'enquête par abandon de la formation et impossibilité de renouer le contact ensuite.

<sup>3</sup> Les grilles d'entretien utilisées sont reproduites en annexe.

déceptions à l'endroit de la formation. Alors que cela aurait pu constituer un frein au recueil de données, cela a plutôt été un moteur. Le temps passant, certains d'entre eux ont pu mieux comprendre la démarche de recherche et la relative indépendance du chercheur à l'organisme de formation. D'autres, avec lesquels la communication et les entretiens se sont avérés difficiles à cause de difficulté de compréhension et d'expression, ont mis plus de temps à prendre acte de cette différence. Ces réalités ont été prises en compte pour les analyses.

Les parties précédentes ont permis d'établir que l'illettrisme constituait, hypothétiquement et typiquement, l'individualisation d'une contradiction liée à l'emploi. La situation du Nord-Pas de Calais et, à l'intérieur de cette région, du dispositif régional, est *a priori* emblématique de cette individualisation de contradiction, étant données les dynamiques qui ont historiquement touché le monde professionnel régional ou la « marché régional de l'emploi ». Si, comme invitent à le penser les analyses précédentes (partie II), l'illettrisme procède bien de cette individualisation d'une contradiction qui aurait, sinon, un caractère collectif, alors plusieurs conséquences peuvent en être déduites. La première d'entre elles réside dans l'individualisation effective de la dite contradiction. Si l'illettrisme procède bien de la logique collective identifiée ci-dessus, les personnes dites en situation d'illettrisme doivent, dans la formation étudiée, porter ou, tout au moins, se situer relativement à cette contradiction. En allant plus loin, cela suppose que l'engagement en formation de ces acteurs réponde, d'une manière ou d'une autre, à l'individualisation de cette contradiction comme certains travaux récents l'envisagent (Barbier, Bourgeois, De Villiers & Kaddouri, 2006 ; Bourgeois, 2006). En effet, et c'est là la deuxième déduction à faire de la thèse avancée, la lutte contre l'illettrisme aurait vocation à résoudre ou à faciliter la résolution de la contradiction individuelle. Sur le plan du dispositif régional, cela revient à considérer que les formations mises en œuvre et, parmi elles, la formation étudiée en particulier, ont vocation à résoudre ou à faciliter la résolution des contradictions individuelles liées à l'emploi. Ceci amène une troisième et dernière déduction : si les deux déductions logiques précédentes se vérifient empiriquement, alors une formation dite de base réussie du point de vue individuel, c'est une formation qui, par sa réalisation, parvient ou participe de la résolution de la dite contradiction individuelle. De fait, le passage que réalisent ces formations serait, pour un acteur donné, un passage entre un état de contradiction subjective et un état libéré de cette contradiction. C'est au regard de ces déductions logiques que les analyses ont été conduites afin de les infirmer ou de les confirmer.

Ces analyses concernent tout d'abord l'engagement en formation des acteurs (Carré, 1999). Quel est-il ? Est-il ou non lié, et de quelle manière, à une contradiction ? Quel passage envisagent les

acteurs au travers de la formation dans laquelle ils s'engagent ? Ces questions sont pertinentes mais leurs réponses n'indiquent en rien la réalité du ou des passages réalisés effectivement entre la situation des acteurs avant la formation et leur situation après la formation. C'est là aussi un aspect de la lutte contre l'illettrisme qui nous intéresse. Engagement en formation, contradiction subjective, passage visé et passage réalisé ont donc été réunis au sein d'un même ensemble d'analyses afin d'identifier, au travers de cas singuliers et variables, un éventail de processus et d'effets associés à la réalisation d'une formation dite de base. C'est l'objet du prochain chapitre.

## **Chapitre VII : Contradictions, tensions et passages**

Afin de produire des analyses portant sur les engagements en formation des acteurs rencontrés et sur les éventuels passages réalisés, quelques indicateurs ont été définis. Ils l'ont été au regard du cadre théorique exposé ainsi que des analyses et déductions précédentes. En premier lieu, le statut lié à l'activité professionnelle a été considéré pour caractériser d'éventuels passages réalisés effectivement par les acteurs. Ce statut peut être considéré comme significatif au regard du type idéal défini précédemment. Afin de ne pas abandonner la question plus stricte de l'illettrisme et des compétences scripturales, la réalisation d'un éventuel passage qui traverse la frontière entre l'illettrisme et la fraction « normale » de la société française a été considérée. Statut lié à l'activité professionnelle et traversée de la frontière entre « illettré » et « lettré » permettent d'identifier la réalisation effective de passages. Cette définition des passages (vers l'emploi et vers la « maîtrise des savoirs de base ») est cependant une définition cohérente avec la vision politique et institutionnelle régionale. Sa pertinence pour les personnes dites en situation d'illettrisme qui suivent la formation n'est à ce stade pas confirmée. Pour satisfaire au principe d'un passage pour soi, reconnu par les personnes, il est tout aussi intéressant d'identifier la manière dont ces acteurs ont, au début de l'enquête, exprimé le passage qu'ils souhaitaient éventuellement réaliser. Cela se traduit plus largement par l'expression donnée de la poursuite de leur engagement en formation. De nombreuses théories ou perspectives d'analyse ont sur ce point été formulées (Carré, 1999). En l'absence d'éléments permettant raisonnablement au chercheur de trancher entre les unes et les autres, une

approche compréhensive, respectant les expressions données à la poursuite de l'engagement en formation et postulant l'efficacité de ce qui a été exprimé, a été réalisée. En outre, relativement à la conclusion à laquelle aboutit la deuxième partie, il est important d'interroger l'existence d'une éventuelle contradiction ou tension subjective liée à ce passage souhaité et à cette poursuite de l'engagement.

## **VII – 1. Notes méthodologiques**

Ces analyses ont été menées sur la base d'un éventail assez large de sources d'informations. Ces données ont été récoltées lors de l'enquête et comprennent à la fois des discours enregistrés des acteurs concernés, des informations officielles transcrites dans des dossiers administratifs et des informations glanées au fil des tentatives, pas toujours fructueuses, de reprise de contact pour les deuxième et troisième entretiens. La valeur de ces données n'est pas égale du point de vue de la démarche. Même si certaines d'entre elles ont coûté plus d'efforts que d'autres à l'enquêteur, ces efforts n'ont pas toujours permis d'aboutir à des sources fiables ou pertinentes. La mise en ordre de cette pertinence et de cette fiabilité est un impératif de premier ordre auquel s'ajoutent les conditions du principal recueil, celui des entretiens, et les principes analytiques mis en œuvre.

### **VII – 1. 1. Sources et fiabilité des données**

Chacun des éléments considérés l'a été sur la base de données de diverses natures. La question des statuts liés à l'activité professionnelle a été abordée dans un premier temps. Celui du statut à l'entrée en formation l'a été à partir des dossiers administratifs d'entrée en formation et du premier entretien mené respectivement avec chaque acteur concerné. Cette double information du statut, sur la base d'une déclaration à l'attention de l'organisme de formation et d'une déclaration à l'attention du chercheur, a permis de dépasser certaines lacunes ou éventuellement certains « oublis ». Les déclarations de statut liées à l'activité professionnelle portant de nombreuses conséquences juridiques en termes de droits, obligations et avantages liés à la formation, impliquent souvent la production de documents officiels justifiant du statut en question. À ce titre, elles peuvent être considérées comme fiables. Les statuts liés à l'activité professionnelle après la formation n'ont pu être renseignés de la même manière. Le contact avec les interlocuteurs se réalisait hors des institutions ou des éventuelles entreprises supposées les accueillir alors. Cette unique base déclarative pourrait être considérée comme une faiblesse méthodologique du point de vue de la fiabilité des informations

statutaires recueillies. Cela serait sans compter sur l'émergence, après dix mois d'enquête environ, d'une relation de confiance entre le chercheur et ses interlocuteurs. Cette relation, renforcée par l'entrée du chercheur dans le « monde » de son interlocuteur, constitue, en toute probabilité l'une des bases sur laquelle la fiabilité des données déclaratives peut être appuyée. Il en est cependant une deuxième qui tient aux démarches nécessaires au chercheur pour contacter des interlocuteurs, par téléphone le plus souvent. C'est celle de la disponibilité de l'interlocuteur à des horaires incompatibles avec certains statuts liés à l'activité professionnelle. En effet, la cohérence entre la déclaration d'un interlocuteur lors du dernier entretien de l'enquête et sa disponibilité lors de la reprise de contact a été jointe à plusieurs reprises a fait l'objet d'une attention particulière. Plus largement, cette reprise de contact, même lorsqu'elle n'a pas mené à la réalisation d'un entretien, a permis le recueil d'informations éclairant la situation des uns ou des autres.

Pour ce qui relève de la traversée de la frontière entre « illettré » et « lettré », elle a été identifiée au travers de la réalisation de tests linguistiques ou d'évaluations permettant l'accès à des formations qualifiantes ou préqualifiantes. L'information, pour chaque acteur, de l'entrée en formation qualifiante ou préqualifiante est largement renseignée et vérifiée par l'organisme de formation. Cette entrée en formation, surtout quant elle a lieu avant le terme d'une formation comme ce fut le cas pour un des acteurs suivis, demande justification. Pour le reste, l'entrée en formation préqualifiante a concerné des acteurs restant dans le même organisme ce qui a facilité la vérification du fait. On pourrait objecter qu'un acteur aurait pu passer la frontière sans poursuivre, après la formation de base, dans une formation qualifiante ou préqualifiante. Cela peut, en toute probabilité, se produire dans certaines situations. Aux dires des formateurs engagés dans la formation, ce ne fut pas le cas.

## **VII – 1. 2. Conditions d'entretien**

La question de la poursuite de l'engagement en formation des acteurs a été traitée conjointement à celle de la contradiction subjective et du passage visé sur la base des premiers entretiens réalisés avec les stagiaires. Ces 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. La présentation du chercheur a été faite publiquement par un formateur comme étudiant en stage dans l'organisme de formation. Ceci a été traduit du point de vue des stagiaires comme une personne intégrée à

l'équipe pédagogique. Chaque entretien a été réalisé dans une salle de formation de l'organisme de formation qui accueillait l'enquête et à l'intérieur de plages horaires destinées normalement à une séance de formation. Les conditions d'entretien ont été analogues aux conditions des séances de formation et les questions portaient sur l'entrée en formation des interlocuteurs. Dans ce cadre, l'enquêteur a joué des codes de la relation entre les formateurs et les apprenants pour parvenir aux objectifs 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 interactions. L'enquêteur a choisi de l'amoindrir.

Cette mise en situation, pour la conduite d'entretiens sur l'investissement subjectif de la formation, renforce la confrontation des interlocuteurs à l'objet « formation » en question. Cela tend à reproduire les conditions objectives dans lesquelles ces acteurs participaient aux activités d'apprentissage. Ces conditions de réalisation des entretiens ont favorisé, par la reproduction des conditions de formation, la traduction langagière de la poursuite de l'engagement en formation. Par ailleurs, les analyses (comme celles qui suivront dans le chapitre suivant) portent sur un corpus recueilli auprès de personnes engagées (presque) durablement dans une formation. 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 observée<sup>1</sup>.

En outre, la conduite de tels entretiens a probablement eu des effets sur la poursuite de l'engagement en formation exprimée. Il est cependant difficile de les définir. Un des interlocuteurs a pu saluer ces entretiens périodiques comme des espaces de parole lui permettant de se « libérer » de certaines frustrations ou autres tensions. Un autre a tout bonnement abandonné la formation trois jours après le premier entretien, sans refuser ensuite la conduite d'un autre entretien, quelques mois plus tard. L'enquête révélera qu'il a alors activement cherché, puis trouvé un emploi. Dans chacun de ces deux cas, extrêmes, l'entretien semble avoir renforcé, exacerbé l'expression donnée à la poursuite de l'engagement en formation avec des conséquences aussi diverses que les expressions données.

---

<sup>1</sup> Cette période critique est d'environ deux semaines. D'après les observations, après deux semaines de formation, les abandons de stagiaires sont beaucoup moins nombreux que durant les deux premières semaines.



## **VII – 1. 3. Passages, acteurs et résolution de contradictions**

Les principes analytiques présentés ci-dessus ont été déclinés techniquement par l'usage d'une analyse structurale (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996) afin de permettre de circonscrire la signification latente du discours par la voie des oppositions qui le structurent. Ces significations ont permis d'évaluer la véracité de l'hypothèse avancée précédemment concernant les contradictions individuelles. L'étude a aussi été menée afin de répondre à la question de la résolution (ou non) des contradictions individuelles ou des tensions identifiées pour chacun des interlocuteurs. Les réponses à cette question ont été limitées par deux contraintes. La première est liée au temps de l'enquête. L'étude ne permet de considérer d'éventuelles résolutions que dans le temps de l'enquête ce qui constitue une première limitation à considérer. Une autre limitation repose sur la manière dont ces éventuelles résolutions ont été considérées.

Après les premiers entretiens en début de formation, l'identification d'une éventuelle tension ou contradiction exprimée par les interlocuteurs, au travers des derniers entretiens, est devenue pertinente. Cependant, cela a posé des problèmes qui n'ont pu être résolus directement. Ils sont de deux ordres. Le premier concerne la sortie de certains d'entre eux du champ de l'enquête. Le deuxième concerne la passation des entretiens dans un contexte stabilisé et commun aux interlocuteurs. Ces deux difficultés, solubles à condition de temps notamment, ont eu raison de la première intention exprimée. Cependant, le cadre théorique et l'analyse des premiers entretiens offrent pour cela une voie indirecte mais satisfaisante. Chacun des premiers entretiens analysés permet d'identifier l'existence d'une contradiction ou d'une tension individuelle. Les analyses permettent de les cerner respectivement, d'en comprendre le sens et d'en situer les motifs. Le cadre théorique exposé précédemment indique que les acteurs œuvrent dans le sens du maintien d'une certaine cohérence. Sur cette base et étant donné les analyses des entretiens, il a été considéré que, en ayant connaissance de la situation des acteurs à la fin de l'enquête, la résolution ou l'apaisement des tensions ou contradictions individuelles pouvait être supposée si la nouvelle situation offrait objectivement les conditions de la cohérence. Ce faisant, un autre plan de passage émerge dans les analyses, celui qui s'articule aux tensions ou aux contradictions exprimées par les interlocuteurs.

Avant d'exposer les principaux résultats de ces analyses, il reste un dernier point à expliquer, celui des modalités d'exposition mises en œuvre. Les analyses qui suivent sont orientées vers l'identification, sur la base des critères exposés ci-dessus, de passages réalisés par les acteurs. Cette

orientation implique un mode d'exposition des résultats où chaque passage, c'est-à-dire chaque acteur considéré dans le temps, est traité en lui-même, séparément des autres acteurs identifiés. Ce mode d'exposition est par ailleurs justifié au regard des analyses rapportées dans la dernière partie de ce travail sur les « parcours de formation » associés singulièrement à ces éventuels passages. Cependant, et même si de nombreuses variations existent entre les acteurs rencontrés, ils ont été réunis sur la base de certains points communs. Il résulte de cette mise en œuvre l'identification de quatre groupes théoriques<sup>1</sup> au sein desquels les neuf passages caractérisés et acteurs identifiés se distribuent.

Ces quatre groupes ont été définis à partir de deux critères. Le premier critère est celui de la réalisation (ou non) sur le temps de l'enquête, c'est-à-dire une année environ, de passage(s) relatifs aux trois plans de passage définis. Il permet de distinguer deux groupes d'acteurs avec, d'un côté, ceux qui réalisent un passage et, de l'autre côté, ceux qui n'en réalisent pas. Un second critère est pertinent à la lumière des données, celui de la place à accorder à la formation dans les trajectoires identifiées. Ce critère est plus difficile à mettre en œuvre dans les faits et se décline différemment selon l'un ou l'autre groupe distingué précédemment. Il concerne la place qu'occupent, dans le passage en question, les contenus officiels de la formation et leur éventuelle acquisition par les acteurs. La réponse à la question qui suit permet d'opérer la distinction visée : l'acteur en question a-t-il poursuivi son engagement en formation jusqu'au résultat exprimé explicitement<sup>2</sup> en début de formation ou jusqu'au terme de la formation ? Lorsque la réponse à cette question est positive, elle est considérée comme l'indice d'un parcours de formation marqué par un engagement des acteurs en formation. Sinon, elle est considérée comme l'indice d'un parcours marquant un désengagement des acteurs considérés de la formation. Chaque acteur et chaque parcours se trouve ainsi distribué au sein des quatre groupes théoriques constitués autour de la réalisation (ou non) de passages dans le temps de l'enquête et autour du maintien ou non de l'engagement en formation.

## **VII – 2. Passages et engagements**

Ce groupe réunit Céline, Frédéric et Nawal. Ce qui fait, à première vue, l'unité de ce groupe théorique, c'est la réalisation de passages au sein desquelles la formation prend une place importante. En allant plus loin, ce groupe théorique est constitué autour de la réalisation d'un passage qui, entre

---

<sup>1</sup> Ces groupes théoriques sont à considérer comme une forme de classification permettant de rassembler les acteurs singuliers entre eux. Elle permettrait, en outre, de classer d'autres acteurs selon les mêmes critères.

<sup>2</sup> La distinction est faite ici entre le résultat exprimé explicitement comme étant attendu de la formation et le résultat qui émerge de l'analyse méthodique des discours. Elle repose sur la différence entre les dimensions explicites, manifestes des discours et leurs dimensions latentes ou cachées.

autres choses, traverse la frontière entre « illettré » et « lettré » ou, pour l'un d'eux, entre « analphabète » et « lettré ». Ces passages prennent une dimension différente selon les acteurs auxquels on s'intéresse. Cependant, chacun d'eux s'enracine dans la traversée de la frontière en question. Ainsi, pour l'un des acteurs de ce groupe, le passage de la frontière symbolique s'accompagne d'un passage statutaire relatif à l'emploi. Il est possible d'envisager *a priori* ce groupe théorique comme le groupe des « bons » stagiaires de la formation de base considérée : leur trajectoire respective s'accorde fortement avec les objectifs explicites de la formation et lie impératif scriptural et objectif professionnel.

## VII – 2. 1. Frédéric

Frédéric est un homme marié, âgé de 36 ans au début de l'enquête. Il est, lors des entretiens, l'interlocuteur qui s'exprime le plus (et de loin) durant nos entretiens. Il déclare avoir déjà derrière lui de nombreuses expériences professionnelles. Sa scolarité s'est achevée, après être passé par une Section d'Etude Spécialisée (SES)<sup>1</sup>, au niveau du Certificat d'Aptitude Professionnel pour lequel il ne s'est jamais présenté. L'acteur dont il est question ici a, pour ainsi dire, réalisé un passage « plein ». Avant de commencer la formation, Frédéric occupe un statut de demandeur d'emploi. Il a été étiqueté comme une « personne en situation d'illettrisme » sur la base de ce statut, en réalisant des démarches afin d'accéder à un emploi *via* une formation qualifiante. Quatorze mois après le début de la formation, Frédéric occupe un Contrat à Durée Indéterminée (CDI). Il a alors accédé à un statut, potentiellement durable, de salarié. Ce passage du statut de demandeur d'emploi au statut de salarié s'est réalisé conjointement à un changement de catégorie socioprofessionnelle. Alors que Frédéric appartenait clairement, au regard de son expérience professionnelle antérieure, à la catégorie des ouvriers, son nouvel emploi, relevant du service à la personne, le place dans la catégorie des employés. Enfin, du point de vue de la frontière divisant la société française entre « lettrés » et « illettrés », Frédéric l'a, sur le temps de l'enquête, traversée. En effet, dix mois après le début de la formation, il est titulaire d'un « titre professionnel d'assistant de vie ». Quel que soit le critère défini précédemment appliqué à la trajectoire de Frédéric, la conclusion est qu'il réalise, sur le temps de l'enquête, un réel passage.

Lorsque Frédéric s'exprime sur la poursuite de son engagement en formation, il évoque d'emblée la contradiction vécue entre son « licenciement économique », – identifiable comme une

attribution de statut perçue comme une attribution identitaire – et l'identité personnelle qu'il s'attribue, celle d'un homme objectivement dans la force de l'âge, plein de projets et volontaire. De fait, le licenciement économique de Frédéric et son statut de demandeur d'emploi le renvoie à la représentation d'un homme passif et attentiste. C'est cette contradiction entre l'identité à laquelle le renvoie le statut qui lui a été attribué et l'identité qui est, d'après lui, objectivement la sienne qui implique pour lui de « [s'] améliorer en peu de temps », soit d'accéder à un diplôme en peu de temps.

Il raconte ensuite comment, souhaitant rapidement entrer en formation pour s'améliorer, il a dû attendre le feu vert d'un organisme de formation et s'est une fois de plus retrouvé dans la situation contradictoire entre un attentisme passif et un volontarisme entravé. Ce dernier étant d'autant plus entravé que Frédéric a ressenti les limites que ses compétences (scripturales et, plus généralement d'apprentissage) lui imposaient. Elles ne lui permettaient pas de vivre sereinement une situation intermédiaire, à savoir attendre l'organisme de formation en travaillant par lui-même à des « révisions ». Cette contradiction est une nouvelle fois évoquée lorsque Frédéric a dû passer les tests d'entrée en formation qualifiante d'assistant de vie. L'entrée dans une formation qualifiante d'assistant de vie n'était pas possible car Frédéric ne satisfaisait pas aux exigences des tests d'entrée. Face à cette situation contradictoire, le volontarisme de Frédéric a pu s'exprimer dans la recherche d'un autre organisme de formation pouvant l'accueillir afin d'accéder à une formation pour « pouvoir [s'] améliorer en lecture et orthographe ». Mais cette recherche d'un organisme de formation a comporté, elle aussi, son lot de contradiction. En ce qui concerne les formations de base – où les tests étaient au « niveau » de Frédéric –, toutes les places étaient déjà prises. Les tests apparaissent ainsi dans le discours de Frédéric comme les éléments d'un dilemme : soit ils ne sont « pas faciles » et Frédéric ne peut entrer en formation, soit ils ne sont « pas assez élevés » et « tout est pris »... c'est-à-dire que Frédéric n'a plus de place. Frédéric a donc résolu cette double contradiction : d'abord en choisissant d'entrer en formation de base, puis en faisant preuve de volontarisme et d'initiative dans la recherche d'une formation prête à l'accueillir.

Une autre contradiction est abordée. Elle est relative à la formation suivie et s'incarne dans son « handicap phénoménal », celui d'avoir du mal à comprendre les consignes ou d'écrire en référence à l'oral entendu comme des caractéristiques opposées à celles des « étudiants » dont la qualité est de « savoir les règles » de la « langue française » et les « trucs bêtes [à savoir] », soit d'avoir comme référence la langue française écrite. Ce « handicap » ne prend une valeur contradictoire que

---

<sup>1</sup> Les Sections d'Etude Spécialisée (SES) n'existent plus aujourd'hui. Elles constituaient un cursus scolaire général, parallèle au cursus « normal », à destination d'élèves considérés comme étant en « difficultés » scolaires.

parce que Frédéric souhaite suivre une formation qualifiante pour accéder à une qualification d'assistant de vie. Face à cette contradiction, la formation de base est, pour Frédéric, un moyen d'accéder à une aide, à un soutien à la fois incarné et disponible. La formation est, pour lui, à l'opposé d'une démarche individuelle impossible et du soutien de sa femme exerçant une activité professionnelle et donc indisponible. L'impératif scriptural est, à cet endroit, extrêmement présent : la contradiction présentée est effectivement une contradiction entre une représentation de soi actuelle, marquée par une incompétence scripturale et une représentation de soi visée, marquée par une compétence scripturale certaine. Cette « incompétence » scripturale perçue implique l'incompétence dans l'apprentissage scolaire et s'oppose ainsi à la figure emblématique de « l'étudiant ».

Les deux contradictions évoquées par Frédéric se rapportent respectivement à deux formations distinctes et, éventuellement, à deux modes particuliers de régulation par la formation des contradictions. Ces deux contradictions (l'une, opposant une représentation de soi volontariste à une représentation de soi attribuée perçue comme celle d'un attentiste, et l'autre, opposant une représentation actuelle de soi comme illettré à une représentation de soi visée d'étudiant) se recoupent en fait. Pour Frédéric, l'attentisme, la passivité et l'errance de celui qui n'a pas de but, ce sont des attributs de l'illettré, du licencié ou de celui qui fait son métier bêtement (entendu comme autodidacte). Celui qui fait preuve de volontarisme et de réalisation de soi, celui qui a des buts et des projets, c'est l'étudiant ou encore le professionnel du métier (celui qui est diplômé pour son emploi). La formation, les formations sont perçues par Frédéric comme un moyen de perfectionnement, comme le moyen de « pouvoir avoir [ses] chances comme d'autres personnes » et de devenir cet étudiant qu'il n'a pas pu être, puis, conformément à ses « projets », ce professionnel compétent de l'aide à la personne. En filigrane, la formation est un moyen d'éviter la passivité, l'attentisme et l'errance. Cette référence à la possibilité pour Frédéric d'avoir ses chances renvoie à une autre partie de son discours.

Cette partie porte sur la fin de sa scolarité et, plus largement, sur son enfance. Sur ce point, deux autres contradictions exprimées par Frédéric peuvent être rapportées. La première d'entre elles, c'est celle que Frédéric rapporte entre son enfance difficile. Cette enfance est ponctuée par les tentatives de suicide de sa mère, les placements consécutifs en famille d'accueil ou chez sa tante. Elle est marquée par un père qui quitte le foyer parental sans donner de nouvelles ensuite. Elle l'est aussi par des comportements personnels violents et un refus de l'investissement scolaire. Cette dernière est contradictoire avec l'« aide » qui aurait dû lui être apportée dans une période normalement marquée

par l'éducation et le développement de soi. La seconde contradiction, c'est celle qui viendra au moment de son adolescence lorsque, ayant compris l'importance d'un diplôme, Frédéric ne se présente pas aux examens après un grave accident de moto qui lui vaudra une longue hospitalisation. Dans le discours de Frédéric, les circonstances contradictoires qui ont marqué son enfance puis son adolescence l'ont privé de « sa chance » et ont abouti à ce que Frédéric s'engage tôt et sans diplôme dans le monde professionnel. Cet engagement, ce volontarisme devient alors, conformément à l'engagement en formation précédemment évoqué, un moyen satisfaisant hier et insatisfaisant aujourd'hui de juguler, de réguler des contradictions qui pesaient alors sur Frédéric.

Dans le discours de Frédéric et au regard des contradictions personnelles exprimées, l'impératif scriptural est un impératif secondaire. Le premier impératif, c'est celui de la réalisation volontaire de soi et de l'aboutissement projectif qu'il relève du passé ou du présent raconté par Frédéric. Cet impératif s'oppose à la passivité et à l'attentisme. Dans le discours sur le présent de Frédéric, la figure du professionnalisme s'apparente à la qualification scolaire et au diplôme et s'oppose à l'autodidactie vue comme une bêtise et à la méconnaissance des règles de la langue française. L'impératif scriptural s'impose par l'impératif du professionnalisme et s'articule à lui par la logique scolaire qu'il présuppose. De fait, la figure de l'étudiant incarne la figure emblématique à laquelle s'oppose le Frédéric d'aujourd'hui. L'utilisation de cette figure intermédiaire pour incarner la maîtrise de la langue française (au contraire, par exemple, de celle de l'écrivain, figure stable permettant d'incarner la maîtrise de la langue française) montre bien que l'impératif scriptural est considéré comme secondaire et médian dans une perspective qui l'intègre mais le dépasse amplement. La maîtrise de la langue française n'est en jeu que par ce qu'elle permet, le diplôme et le professionnalisme, mais pas pour elle-même.

Frédéric est un des acteurs les plus investis dans la formation observée. 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 Frédéric. 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 acteur fortement engagé dans une formation de base comme Frédéric, cet impératif acquiert une valeur incontournable dans une perspective qui l'implique objectivement mais en second lieu, celle de posséder un diplôme. Notons enfin que Frédéric, dont l'engagement en formation est centré sur la contradiction perçue entre son licenciement et les qualités qu'il se reconnaît aura, dans le temps de

L'enquête, résolu cette contradiction en accédant à un contrat de travail à durée indéterminée. C'est ce qui lui fera dire, à ce moment, à l'enquêteur : « Depuis le temps que j'attends qu'on me prenne au sérieux ! ». Ce faisant, Frédéric oppose cette situation nouvelle, celle d'un contrat de travail stabilisé et cohérent avec ce qu'il pense de lui et attend, aux situations professionnelles antérieures marquées, dans ce discours, par une contradiction du même ordre que celle qu'il connaissait auparavant. Plus qu'un simple passage statutaire, la trajectoire de Frédéric marque donc un passage statutaire participant du dépassement d'une contradiction et d'un accès à une situation cohérente de son point de vue. D'autres logiques d'investissement de la formation des sujets apprenants sont nettement différentes.

## **VII – 2. 2. Céline**

Céline est une jeune femme de 19 ans. Elle s'exprime assez peu dans l'entretien. Lorsque l'enquêteur reformule ses propos pour s'assurer de sa compréhension et relancer l'entretien, Céline se réfugie souvent dans une réponse approbative courte. D'après ces déclarations, elle a derrière elle une succession de formations ponctuées de stages et d'emplois courts durant l'été. Ces emplois la placent à la jonction des catégories socioprofessionnelles d'employé et d'ouvrier. Céline ne possède pas le statut de demandeur d'emploi à son entrée en formation et est suivie par un conseiller socioprofessionnel d'une Mission Locale<sup>1</sup>. Neuf mois après le début de notre enquête, Céline est toujours suivie par la Mission Locale. Sans emploi et après avoir réalisé une formation préqualifiante, elle est alors en attente pour entrer dans une formation qualifiante. Le parcours de Céline ne permet pas d'identifier de passage entre des statuts liés à l'emploi. Par contre, elle réalise bien, de formation en formation, un passage traversant la frontière entre « lettré » et « illettré ».

Lorsque Céline exprime, au début de la formation de base, la poursuite de son engagement en formation une même opposition entre deux temporalités de sa vie surgit de manière récurrente. La première temporalité, valorisée négativement, c'est celle où Céline a perdu son père, celle où elle fait un début de dépression, restant chez elle, « coincée » sur elle-même. Cette période se termine par une entrée en formation marquée par la peur. C'est, d'une certaine manière, le temps d'avant. La deuxième temporalité, valorisée positivement, c'est celle où Céline a confiance en elle et est rassurée, où elle voit du monde et ne tombe pas « carrément » dans la dépression. L'opposition structurante et centrale, c'est celle-là. Cette opposition structure l'ensemble du discours sur les thèmes abordés. Elle

---

<sup>1</sup> Les Missions Locales sont, en France, en charge de l'accompagnement des chômeurs âgés de moins de 26 ans.

n'a cependant pas la valeur d'une contradiction mais d'une tension qui repose sur une contradiction passée mais ne s'y réduit pas. Cette tension s'exprime par le spectre de la période difficile à laquelle Céline fait référence (et de la contradiction qu'elle a générée). Elle est omniprésente voire explicite durant cet extrait de l'entretien même si elle n'est plus directement opérante. La formation (les formations) en tant que telle, c'est-à-dire en tant qu'activités pour elles-mêmes, ont apparemment suffi à sortir Céline de la contradiction en question. Cette ancienne contradiction se traduit, aujourd'hui, dans l'économie de son discours, par une tension omniprésente qui justifie la poursuite de la formation sans pour autant aboutir à caractériser une finalité claire, un objectif de formation. La fonction subjective donnée à la formation, qui tient là en effet de solution par elle-même à une tension, est de l'ordre de l'évitement de la situation antérieure. Bizarrement, « avoir des lacunes » pour Céline devient un attribut positif puisque cela s'oppose à « faire un début de dépression » et implique une formation. La détection elle-même de ces « difficultés » prend une valeur similaire. Dans la tension qui habite le discours de Céline, les difficultés et lacunes prennent une valeur positive par les conséquences en termes d'activités qu'elles impliquent. Les objectifs exprimés par Céline pour l'après-formation sont très peu développés et semblent peu investis pour eux-mêmes. Dans la logique du discours de Céline, ils semblent plutôt relever d'une continuité de l'activité de formation que d'objectifs poursuivis pour une valeur personnelle que Céline leur attribueraient.

Céline passant, dans le temps de l'enquête, de formation en formation, a continué à se situer du « bon » côté de la tension exprimée lors de son entrée en formation. Lors du premier entretien, elle est en formation et se situe donc sur le terme valorisée positivement de la tension. Par la suite, le deuxième entretien permet d'identifier qu'elle a renforcé son engagement en formation et, ce faisant, qu'elle se situe toujours dans un « après » marqué par la confiance et la volonté d'aller de l'avant. Sur ce plan, le passage de Céline ne s'est pas réalisé dans le temps de l'enquête. Il lui est antérieur et se poursuit. Les formations lui offrent un cadre d'engagement qui la conforte dans cette logique.

### **VII – 2. 3. Nawal**

Nawal est une jeune femme mariée et âgée de 24 ans au début de l'enquête. Elle est de nationalité marocaine et est venue rejoindre son mari, de nationalité française, en France après un an de mariage, soit deux ans avant le début de l'enquête. Aujourd'hui, Nawal est en instance de divorce. Elle n'a jamais été scolarisée et n'a jamais exercé d'activité professionnelle. Nawal est la seule stagiaire rencontrée qui est entrée en formation après une candidature spontanée.



A son entrée en formation, elle possède le statut de demandeur d'emploi. Nawal n'a pu être recontactée après la formation. A cette époque, elle était apparemment hébergée par une famille française d'origine marocaine qui a dressé entre l'enquêteur et elle une barrière infranchissable : malgré de nombreux contacts téléphoniques et des échanges de coordonnées avec quelques membres de cette famille, aucun contact direct n'a pu être renoué avec Nawal. Quelques informations ont cependant pu être glanées sur la base d'observations confirmées ensuite par des informations recueillis auprès de professionnels de l'organisme de formation. Nawal a suivi, après la formation étudiée, une autre formation dite de préqualification. Elle l'a suivie avec un apparent succès puis a quitté l'organisme. De fait, la trajectoire de Nawal peut être abordée comme un passage qui traverse cette frontière symbolique, ici entre « analphabètes » et « lettrés ». Lors du premier entretien, Nawal s'exprime avec de relatives difficultés et l'entretien lui-même est émaillé d'erreurs de compréhension qu'il a fallu dissiper dans le cours même des échanges. Les échanges sont, en conséquence, marqués par des phrases relativement courtes et un usage terminologique éloigné des canons de la langue française bien que compréhensible. L'entretien ne prend cependant pas la forme d'un questionnaire passé rapidement : Nawal prend le temps pour comprendre et fait l'effort pour être comprise.

Lorsqu'elle exprime son investissement de la formation, la première opposition qui émerge est celle entre deux moments de sa vie personnelle : d'un côté, Nawal s'est engagée dans cette formation car elle est à la fois le cadre de réalisation d'un stage en entreprise et le cadre d'apprentissage du français ; de l'autre côté, Nawal échappe ainsi à la routine quotidienne de l'isolement, du ménage et de la préparation des repas. Cette première opposition est par ailleurs renforcée par d'autres oppositions qu'exprime Nawal lorsqu'elle aborde le thème de la scolarité et de son enfance, puis de sa vie maritale. C'est à plusieurs reprises, le thème de l'isolement qui revient dans son discours. La première évocation de l'isolement est associée à la vie maritale de Nawal, cantonnée à des tâches domestiques pour un mari absent. Cette association s'oppose à l'activité professionnelle, source de relations avec les autres. La seconde évocation de l'isolement se rapporte au travail domestique qu'elle faisait, dans son enfance, pour son père lui aussi absent et s'oppose à la scolarisation, autre source de relations avec les autres. La formation est donc un moyen de dépasser la contradiction entre la place qui lui est donnée de manière récurrente d'abord auprès de son père puis auprès de son mari et l'absence de la contrepartie relationnelle qu'elle attend en retour.

Dans cette perspective, la formation est à la fois un moyen à court terme de rompre avec l'isolement pour une femme en instance de divorce mais aussi un moyen à plus long terme de rompre avec l'isolement pour une femme longtemps destinée à remplir des tâches domestiques pour

des hommes absents. Il est important ici de noter que ce ne sont pas les tâches domestiques elles-mêmes auxquelles Nawal souhaite échapper, mais c'est à l'absence de contrepartie relationnelle à ces tâches, à l'absence d'un père ou d'un mari, qu'elle souhaite mettre fin. L'apprentissage de la langue française, orale et écrite, joue, dans cet investissement de la formation, la même fonction de rupture de l'isolement. Ce que souhaite Nawal, c'est bien rompre son isolement, quel que soit la dimension par lequel il s'installe. Force est de constater qu'elle est, à la fin de l'enquête, isolée, mise à distance des contacts que l'enquêteur cherche à renouer avec elle. Cela ne se passe d'ailleurs pas forcément à son insu ou contre sa volonté. Est-elle pour autant isolée de la manière qu'elle souhaitait éviter en entrant en formation ? Rien ne permet ici de trancher. L'analyse plus fine de son parcours de formation invite à relativiser l'idée simpliste que son retrait du champ de l'enquête puisse être à juste titre considéré comme un nouvel isolement.

### **VII – 3. Passages et désengagements**

Le groupe théorique constitué ici est un groupe qui tient son unité de la réalisation de passages où la formation tient une place marginale. A y regarder de plus près, les passages en question sont situés sur le plan du statut lié à l'activité professionnelle. Entamant la formation avec le statut de demandeur d'emploi ou avec un autre statut dérivé de l'emploi, les acteurs réunis parviennent dans le temps de l'enquête à accéder à un statut professionnel de salarié. La particularité de ces passages réside, contrairement aux précédents, dans l'absence de traversée de la frontière symbolique entre « lettré » et « illettré ». Cet état de fait s'explique par la place occupée par la formation dans ces passages. Pour l'un des acteurs concernés, la formation a donné le cadre d'un contact avec son futur employeur alors qu'il envisageait auparavant de démissionner de la formation en question. Pour l'autre, c'est après l'abandon de la formation qu'il trouve un emploi. Ce groupe théorique peut être défini comme un groupe d'acteurs qui résistent à l'impératif scriptural tout en s'orientant, avec un apparent succès, vers un objectif de statut professionnel.

#### **VII – 3. 1. Grégoire**

Grégoire est un homme âgé de 35 ans au début de l'enquête. Il vit en concubinage et est père de deux enfants, âgés respectivement de 10 et 2 ans. Il déclare une expérience professionnelle diversifiée. Il a en effet exercé des activités professionnelles dans des secteurs divers (tannerie, cartonnerie, espace vert ou montage de stands) qui le situe au sein de la catégorie

socioprofessionnelle des ouvriers. Grégoire déclare avoir arrêté l'école en 3<sup>ème</sup> parce que cela ne lui « plaisait plus »<sup>1</sup>. Le parcours de Grégoire vu sous l'angle du passage est l'un de ces parcours qui font, d'une certaine manière, mentir les statistiques et surtout les statistiques officielles. A son entrée en formation, Grégoire possède le statut de demandeur d'emploi. A sa sortie de la formation, ce même acteur est titulaire d'un contrat de travail. A première vue, il réalise, au travers de la formation, un passage qui, même s'il n'est pas aussi « complet » que peut l'être celui de Frédéric (Grégoire ne change pas de catégorie socioprofessionnelle et ne traverse pas non plus la frontière entre « lettrés » et « illettrés »), est un passage important puisque l'acteur en question parvient à se réinstaller au sein d'un statut professionnel. Cependant, la réalité du parcours de formation de cet acteur interroge la place, le rôle joué par la formation dans cette trajectoire temporelle. En effet, il a suivi la formation jusqu'à la période de stage en entreprise. Il a ensuite, contrairement à d'autres stagiaires de cette formation, réalisé un stage en entreprise. Cependant, à la fin du stage, l'entreprise lui a proposé un contrat de travail, qu'il a accepté.

A partir de là, et en l'absence de réponse de l'intéressé, les informations sont contradictoires. D'un côté, les responsables de la formation mettent en avant l'accès à un statut professionnel intéressant. De l'autre, certains stagiaires, qui ont continué la formation, mettent en avant le souhait exprimé par Grégoire de quitter une formation qui ne le satisfaisait plus. Sans trancher ici, le fait est que la formation n'aura pas (ou peu) servi du point de vue des stricts apprentissages mais aura servi comme un palliatif à l'inoccupation. Certes, la formation aura joué la fonction de tremplin à l'activité professionnelle. Cette fonction, et surtout la manière dont elle a été assurée, est cependant assez éloignée des objectifs explicites qu'elle se donne. Cette distance avec les fins explicites de la formation, Grégoire l'exprime *a posteriori* dans le seul entretien mené avec lui. Même s'il s'y exprime de manière laconique, cela ne l'empêche pas de donner quelques motifs éclairants de son investissement de la formation.

En effet, ce qui ressort de l'analyse du discours tenu sur son entrée en formation, c'est que cette dernière constitue une forme d'alternative au chômage. Plus qu'une alternative au chômage, l'entrée en formation doit être comprise comme une alternative à une expérience exprimée comme vécue, celle du « refus de travailler », de « l'argent facile » et de la drogue consécutive à des périodes récurrentes d'inactivité. Face à cette alternative, et comme le dit Grégoire lui-même, notre interlocuteur a « besoin » de la formation. Dans cette perspective, l'origine de l'entrée en formation de Grégoire est à rapporter à une tension issue d'une contradiction passée. En effet, un peu plus loin

---

<sup>1</sup> Cela correspond, à peu près, à la fin de la scolarité obligatoire en France, fixée à 16 ans.

dans l'entretien, Grégoire revient sur sa trajectoire professionnelle et évoque cette période où, ne voulant plus travailler, il entre dans la logique de « l'argent facile » et de la drogue. Grégoire sortira de cette période lorsque, après avoir rencontré sa concubine, il décide de mettre fin à cette manière de vivre. C'est bien là, sans que cela soit exprimé très clairement, que s'enracine l'engagement en formation de Grégoire comme le souligne un autre passage de l'entretien. C'est dans la contradiction, exprimée comme vécue plus de dix années auparavant, entre l'inactivité, le refus de l'activité et les statuts marital et familial qu'il occupe par ailleurs, que s'enracine la tension qu'il perçoit aujourd'hui. La formation devient alors une manière de compenser, dans une période de chômage, l'inactivité professionnelle de l'acteur en maintenant son orientation vers la sphère professionnelle plutôt que vers des gratifications (économiques notamment) objectivement illégitimes.

L'entrée en formation n'a cependant pas été appréhendée d'emblée comme une entrée en formation dite « de base ». En effet, lorsque Grégoire décide d'entrer en formation, c'est d'abord vers une formation qualifiante, promesse d'accès à un diplôme, qu'il s'oriente. Cependant, la réalisation de tests d'entrée, évaluations classificatoires permettant (ou pas) l'accès au statut de stagiaire d'une formation professionnelle qualifiante, le renvoie vers une « remise à niveau ». L'impératif scriptural apparaît encore comme une forme d'impératif secondaire au regard de l'impératif d'activité orientée vers la sphère professionnelle qui guide cet acteur vers une entrée en formation. C'est consécutivement au souhait d'entrer en formation que l'impératif scriptural s'immisce au sein du parcours de Grégoire sans qu'il n'en fasse lui-même un objectif à proprement parler. Le diplôme, parce qu'il est un sésame à un statut professionnel, intéresse notre interlocuteur. La lecture et l'écriture ne sont pas considérées, en elles-mêmes, comme des pratiques impératives. C'est probablement là une des raisons qui font de la trajectoire de Grégoire une trajectoire qui ne traverse pas la frontière entre « lettrés » et « illettrés », tout comme son investissement de la formation ne lui imposait pas de suivre jusqu'à son terme un parcours pourtant orienté vers l'obtention d'un titre scolaire. Dans cette perspective, la formation a servi de substitution à l'activité professionnelle jusqu'à ce qu'un statut plus positif s'offre à l'acteur considéré.

Sur le plan de la tension exprimée, le parcours de Grégoire laisse à penser qu'il parvient dans le temps de l'enquête à se situer à une place plus satisfaisante pour lui que celle qu'il occupe en formation. En effet, alors que la formation tient lieu de substitut à une activité professionnelle lui permettant d'échapper à l'inactivité, perçue comme déstructurante, Grégoire parvient à obtenir un contrat de travail. Ce faisant, il se situe objectivement à la place qu'il valorise le plus dans le triptyque emploi – formation – inactivité. Le passage de Grégoire est, dans cette perspective, un dépassement

de la tension qui justifiait dans ses propos son engagement en formation.

## VII – 3. 2. Djamel

Djamel est, au début de l'enquête, un jeune homme âgé de 25 ans. Il est célibataire, de nationalité française et n'a pas officiellement le statut de demandeur d'emploi. Il est cependant suivi par une Mission Locale depuis trois mois. Djamel a par ailleurs le statut d'adulte handicapé attribué, à cette époque, par la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP). Ce statut ouvre, selon le « taux d'invalidité » attribué à la personne, droit à des contreparties financières et autres aides de l'Etat notamment. Ce statut est à considérer comme un statut lié à l'emploi puisque le *Code du Travail* oblige les employeurs de vingt salariés et plus à compter dans leur rang 6 % de salariés reconnus comme « travailleurs handicapés, mutilés de guerre ou assimilés »<sup>1</sup>. Djamel a été scolarisé au sein d'un Institut Médico-Educatif (IME), institution destinée à l'accueil d'enfants et d'adolescents atteints de déficience intellectuelle. Il en sortira quatre ans avant le début de la formation. Au regard d'une expérience professionnelle courte composée d'un emploi intérimaire, Djamel appartient à la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers. Un mois après avoir commencé la formation, Djamel ne vient plus, sans avoir fourni d'explication. Quatre mois plus tard, soit cinq mois après le début de la formation, l'enquêteur reprend contact avec lui : il est alors salarié, ce qui constitue une première dimension de passage complétée par l'intégration de la catégorie socioprofessionnelle des employés. Djamel a réalisé un passage en accédant à un statut de salarié sans pour autant prendre effectivement appui sur la formation pour y parvenir. Contrairement à Grégoire pour lequel le stage sert de tremplin à un emploi, Djamel suit d'autres chemins qui ne sont pas directement liés à la formation. Là encore, Djamel fait aussi partie de ceux qui n'ont pas traversé la frontière entre « lettrés » et « illettrés ».

La réalisation des entretiens avec Djamel aurait du être dirigée par des principes adaptés à la spécificité de Djamel (Guillemette & Boisvert, 2003). N'en ayant pas conscience au moment de l'enquête<sup>2</sup>, chacun des entretiens réalisés avec lui l'a été conduit de manière similaire aux entretiens avec les autres interlocuteurs. Cela a notamment consisté à accorder une « considération positive » (p. 19) à l'interlocuteur. Il en résulte que certaines questions n'ont pu être traitées car les réponses apportées par Djamel n'étaient pas exploitables. Cette particularité a été prise en considération pour

---

<sup>1</sup> Article L5212-2 du *Code du Travail*.

<sup>2</sup> Le fait même de rencontrer, dans le cadre de l'enquête, une personne atteinte de déficience intellectuelle n'avait pas été anticipé.

les analyses. Lorsque Djamel parle de son engagement en formation, il structure son discours en opposant ce qu'il fait aujourd'hui à ce qu'il faisait auparavant. Ce faisant, il oppose sa venue en formation à une période où, pour reprendre ses propres termes, il ne faisait rien. Cette perspective de ne rien faire, c'est la perspective d'une personne accédant à une rémunération liée à son statut d'adulte handicapé. Elle s'oppose à la perspective actuelle de Djamel qui cherche à s'améliorer pour trouver un travail. D'une certaine manière, Djamel supporte mal, au milieu de sa famille où chacun a une activité professionnelle, la reconnaissance d'un handicap qui le dispense d'une recherche d'emploi ou, plus largement, d'un emploi. Djamel explique lui-même, plus loin dans l'entretien, comment « toute [sa] vie s'est basculé dans [le rien faire] » avec la reconnaissance COTOREP. Cette attribution de statut, vécue comme une forme d'exonération rémunérée de l'activité professionnelle, est donc à la source d'une formation considérée comme une manière positive d'accéder à un emploi dans le bâtiment. Djamel a bien eu une expérience professionnelle en tant qu'intérimaire mais il n'y voit qu'« un petit travail comme ça », meilleur que le rien faire mais moins positif qu'un emploi à temps plein. Pour Djamel, la formation est considérée comme un moyen d'accéder à un emploi mais aussi comme un moyen d'améliorer son « niveau », de dépasser les limites auparavant figées au travers du statut d'adulte handicapé. L'impératif scriptural s'intègre dans cette perspective de renversement en passant d'une tendance à la résignation face au handicap à une tendance au dépassement du même handicap.

Sur le plan de la tension exprimée par Djamel à son entrée en formation, sa trajectoire dans le temps de l'enquête marque un dépassement. Il accède en effet à un emploi qui le situe résolument et objectivement du bon côté de la tension exprimée. Cependant, Djamel vise une activité professionnelle à temps plein et n'a, à ce stade, qu'un emploi à temps partiel. C'est dans cette perspective qu'il déclare lors du deuxième entretien qu'il cherche un deuxième emploi à temps partiel pour compléter le premier. Si Djamel a bien renforcé sa place au sein de la tension exprimée, il ne semble cependant pas l'avoir dépassé pleinement : il lui reste encore à renforcer sa place dans le monde professionnel.

## **VII – 4. Non-passages et désengagements**

Le groupe théorique constitué ici est un groupe qui trouve son unité dans une absence de passage associée à un abandon, à plus ou moins longue échéance, de la formation entamée. Les données disponibles permettent d'identifier que la situation des acteurs n'a, au mieux, pas évolué

significativement sur le temps de l'enquête et a, au pire, connu une dégradation importante.

## **VII – 4. 1. Leila**

Leila est une jeune femme de 25 ans de nationalité marocaine. Elle est mariée et est mère d'un jeune enfant. Elle possède le statut de demandeur d'emploi mais assure quelques heures de ménage par semaine chez des particuliers. En outre, Leila est suivie par une Mission Locale. Elle déclare lors de notre entretien avoir terminé sa scolarité au Maroc au niveau de la seconde lorsqu'elle a choisi de se marier. Sa maigre expérience professionnelle au Maroc puis en France la situe, du point de vue des catégories socioprofessionnelles françaises, dans la catégorie des employés.

Leila a abandonné la formation huit semaines après qu'elle a débuté. Malgré les tentatives et en l'absence de coordonnées pertinentes, elle n'a pu être recontactée pour la suite de l'enquête. Par ailleurs, aucune information n'a été communiquée à l'enquêteur sur sa situation après la formation. Pour les protagonistes de la formation – formateurs, stagiaires et coordinateur de la formation – Leila a tout bonnement disparu. Il n'en reste pas moins qu'elle fait partie des acteurs suivis et que sa situation est instructive. Tout comme Nawal, Leila use, lors des échanges avec l'enquêteur, d'expressions non conformes aux canons de la langue française mais compréhensibles. Lors de cette première entrevue, Leila explique son engagement en formation comme une démarche personnelle afin d'améliorer sa pratique de la langue française.

Cette explication est structurée par une opposition entre cette formation et le travail de quelques heures hebdomadaires qu'elle réalise chez des particuliers. L'objectif de Leila est de parvenir, à court terme, à améliorer son « niveau » afin, à plus long terme, d'obtenir un diplôme lui permettant d'exercer l'activité d'aide à domicile auprès de personnes âgées. Cette référence à son expérience professionnelle antérieure est importante. Elle sous-tend une opposition, qui émerge plus loin dans l'entretien, entre faire le ménage chez des personnes plus riches qu'elle et exigeantes et garder des personnes âgées dans le besoin. Là où le ménage est une activité destinée à gagner de l'argent, l'aide à domicile permet, selon Leila, d'aider les autres tout en gagnant de l'argent. Ce qui gêne Leila, c'est bien d'être au service, comme soumise, à des personnes plus riches qu'elle et dont elle questionne la capacité à fournir des efforts dans la gestion du quotidien. Elle préfère à cette situation l'aide à domicile destinée à des personnes en réelles difficultés de son point de vue. Cependant, l'exercice d'une telle activité est soumis à l'obtention d'un diplôme qu'elle ne possède pas et qu'elle ne peut actuellement préparer. La formation est alors un moyen de combler l'écart entre ses

compétences actuelles et les compétences requises à l'entrée en formation diplômante. Il est intéressant de voir comment, dans le discours de Leila, la réalité économique émerge de façon récurrente : les particuliers pour lesquels elle travaille sont plus riches qu'elle et ce travail qu'elle n'apprécie pas lui permet d'obtenir des moyens qu'elle n'aurait pas sinon. C'est plus largement un thème qui réapparaît au fil de l'entretien.

Dans cet engagement, l'impératif scriptural n'est qu'à peine évoqué. L'écrit s'intègre dans un ensemble d'éléments à maîtriser afin de parvenir à un but professionnel accordé avec la vision des autres de Leila. La contradiction exprimée par Leila s'articule entre ce qu'elle vise comme activité professionnelle (être au service de personnes qui en ont besoin et gagner de l'argent) et ce qu'elle exerce comme emploi (être au service de personnes qui ne le méritent pas et gagner de l'argent). Les données ne permettent pas, en définitive, d'établir si Leila l'a ou non dépassée.

## **VII – 4. 2. Delphine**

Delphine est une jeune femme âgée de 22 ans d'origine mauricienne. Elle s'exprime peu durant l'entretien et exprime peu de valorisation des termes qu'elle utilise. D'après ces déclarations, après être née à l'île Maurice, Delphine a rapidement migré en Belgique francophone où elle s'est installée avec sa famille et a été scolarisée. Elle entame alors un cursus professionnel en alternance orienté vers les métiers de l'hôtellerie. Elle migrera avant la fin de ce cursus afin de retrouver en France celui qui deviendra, durant l'enquête, son mari. Elle a suivi depuis, en France, diverses formations. La trajectoire de Delphine ne comporte pas, à proprement parler, d'expériences professionnelles. Sa formation en alternance en hôtellerie lui a cependant déjà permis de se confronter à une activité toute proche. A son entrée en formation, Delphine était suivie par la Mission Locale et n'avait pas le statut de demandeur d'emploi.

Le parcours de Delphine est difficilement identifiable puisque sa situation a évolué de telle manière qu'elle n'a pu être recontactée au fil de l'enquête. Elle a d'abord progressivement délaissé la formation pour la quitter définitivement deux mois avant son terme sans qu'elle ne puisse être revue ensuite. Ce terme du parcours de formation a été décidé en commun accord avec l'organisme de formation. Delphine, qui allait se marier aux environs du terme officiel de la formation, avait la possibilité de mettre prématurément un terme à la formation pour revenir, une fois le mariage passé, dans une autre formation du même genre. Même si Delphine est ponctuellement réapparue dans l'organisme en question après son mariage, elle n'a pas à proprement parler repris de formation. A



L'approche de la cérémonie de mariage, elle s'est plainte d'angoisses (selon ses propres termes) qui l'ont conduit à consulter le psychologue de l'organisme de formation. A partir de là, sur la base des quelques informations disponibles, la trajectoire de Delphine s'éloigne des plans de passage définis et s'oriente vers une relégation plus forte encore vers des marges stigmatisantes. Après son mariage, Delphine aurait été hospitalisée quelques temps au sein d'une unité psychiatrique puis, peu de temps avant la fin de l'enquête, elle se serait séparée de son mari. Delphine ne réalise apparemment pas, durant le temps de l'enquête, de passages. Sa trajectoire semble même relever d'une relégation plus forte encore avec une entrée dans l'univers psychiatrique et une séparation quelques mois après son mariage. A ce stade, Delphine n'est pas entrée dans une activité professionnelle.

Le discours de Delphine sur son engagement en formation est marqué par une tension qui le structure. La tension en question, c'est celle qui oppose Delphine en situation d'échec (sa scolarité en Belgique) et Delphine en situation de progression (ses formations en France). Cependant, la progression en question n'est pas explicitement valorisée positivement, ni même déclarée comme telle (l'idée de progression apparaît en négatif parce que la scolarité est présentée comme répétitive et l'expression « j'ai arrêté » y est plusieurs fois associée). Delphine exprime, par une structure parallèle qu'elle développe, une opposition entre sa situation lorsqu'elle était scolarisée en Belgique et celle qu'elle connaît depuis son installation en France avec les différentes formations suivies. Dans cette longue opposition, la scolarité de Delphine n'apparaît que très peu explicitement. Beaucoup de termes des oppositions ont été rapportés de la section de l'entretien qui concerne la scolarité.

La tension semble donc se rapporter pour Delphine aux contextes dans lesquels elle évolue. C'est ce que confirment les disjonctions exprimées à deux moments distincts de l'entretien. « Avoir des difficultés » n'a ainsi pas la même valeur selon le contexte auquel Delphine le rapporte. Dans le cadre de la scolarité belge de Delphine, avoir des difficultés justifie l'arrêt de cette scolarité et l'échec. Alors que dans le cadre du système de formations et d'accompagnement des jeunes adultes en France, « avoir des difficultés » implique d'entrer en formation et donc de progresser. Delphine n'exprime pas, dans le changement de contextes, un changement personnel. Elle avait et a toujours des difficultés. C'est la formation en tant que telle qui, donnant un autre statut aux « difficultés » de Delphine, offre une échappatoire à ce qui fut certainement une contradiction. Cette échappatoire associée à la formation implique une orientation vers la formation en tant qu'activité autonome et éloigne Delphine d'objectifs extérieurs à la formation. La formulation de ses attentes envers la formation reste ainsi très floue, vaguement orientée vers les principaux contenus scolaires que sont les mathématiques et le français. Les objectifs sont, pour certains, hypothétiques (au sens d'objectifs

hypothétiques mais non d'objectifs hypothétiquement accessibles). La seule proposition vague mais significative et répétée dans ce segment, c'est « m'améliorer », proposition opposée à l'échec scolaire qu'elle rapporte plus loin.

L'impératif scriptural est abordé par Delphine mais pas directement. Il est exprimé par des expressions comme « avoir des difficultés » face à une situation d'enseignement ou « avoir des difficultés en mathématiques et en français ». Cet impératif reste donc intégré et associé aux (principaux) contenus scolaires. Mais cet impératif est secondaire car Delphine semble privilégier la progression, quelle qu'elle soit, à l'échec vécu comme un arrêt, quel qu'il soit. Peu importe que cette progression se réalise sur le plan des contenus scolaires ou des contenus ou objectifs professionnels, l'important semble résider dans ce principe de progrès objectif. Les contenus scolaires ne sont pas rapportés à une utilité, ils sont des objectifs en eux-mêmes, pour « savoir plus de choses ». Ainsi, la formation considérée comme une progression constante semble satisfaire Delphine plus qu'une formation vécue comme une progression vers un objectif clair et défini. Au regard des éléments connus de la situation de Delphine à la fin de l'enquête, il est possible de déduire qu'au sein de la tension exprimée, elle se situe à nouveau sur le terme valorisée négativement. Cela peut laisser supposer l'émergence d'une contradiction entre un sentiment d'échec liée à la situation vécue (séparation et éventuel divorce auquel s'ajoute l'hospitalisation) et une volonté, une aspiration à la progression. La situation et la trajectoire de Delphine pose cependant beaucoup de questions que son parcours de formation éclaire sensiblement.

### **VII – 4. 3. Chandy**

Chandy est une femme âgée de 43 ans au début de l'enquête. D'origine laotienne, elle est deux fois divorcée et mère de cinq enfants dont trois sont encore à sa charge. Elle déclare avoir terminé sa scolarité au Laos, où elle a notamment appris le français, au niveau de la 6ème. A son entrée en formation, Chandy est allocataire du Revenu Minimum d'Insertion (RMI). Elle est suivie dans une institution prenant en charge les demandeurs d'emploi dits de longue durée. Elle participe par ailleurs à des activités menées au sein du Centre Social de son quartier. Huit mois après le début de l'enquête, Chandy est toujours allocataire du RMI et a toujours le statut de demandeur d'emploi. Elle déclare être en attente d'une formation de même type que celle étudiée et avoir une éventuelle perspective d'un emploi dans un restaurant japonais. Entre le début de l'enquête et le dernier contact avec l'enquêteur, Chandy déclare ne pas avoir travaillé. Sur la même période, ses compétences

linguistiques, orales et scripturales, n'ont apparemment pas connu de transformations majeures, ni dans un sens, ni dans un autre. Les entretiens réalisés avec Chandy sont, parmi ceux réalisés pour cette enquête, les plus marqués par des difficultés de compréhension et donc les plus marqués par des échanges visant à valider dans le cours des entretiens la compréhension de ses propos. Pour ce faire, l'enquêteur a eu recours à des reformulations systématiques des propos tenus, en tentant de rester au plus près des termes utilisés, afin de faire valider la compréhension du discours.

Lorsque Chandy parle de son engagement en formation, elle exprime d'emblée sa relative insatisfaction des méthodes pédagogiques de la formation qu'elle entame. Ayant elle-même déjà suivi un certain nombre de formations du genre, Chandy dénonce les pré-requis aux enseignements qu'elle ne possède pas. Cependant les formations, quels que soient les pré-requis demandés, relèvent pour l'acteur en question d'une réponse à une injonction extérieure. La priorité de Chandy est une priorité économique : en charge de trois enfants, divorcée, allocataire du RMI, Chandy attend un emploi, quel qu'il soit, pour augmenter ses revenus et satisfaire aux exigences économiques liées à son statut parental. C'est bien d'attente dont il question. Elle considère en effet qu'étant données ses compétences linguistiques en français, il n'est pas dans ses possibilités de trouver (et donc de chercher) un emploi par elle-même. Cette attente est exposée comme un enjeu conflictuel des entretiens entre les praticiens de l'insertion professionnelle (conseillers de l'ANPE par exemple) et elle-même<sup>1</sup>.

Si la formation est bien envisagée comme une étape vers un emploi, elle l'est toujours comme participant d'un cheminement imposé par des praticiens de l'insertion professionnelle auxquels Chandy se remet personnellement et explicitement. De fait, il existe bien une contradiction dans la situation actuelle de Chandy, celle qui oppose le fait d'être mère de trois enfants et de ne pas pouvoir subvenir convenablement à leurs besoins ou envies. La formation n'apparaît liée à cette contradiction qu'au travers des discours et décisions des praticiens de l'insertion professionnelle rencontrés. Dans cette perspective, l'impératif scriptural a une place ambiguë. D'un côté, celui qui est le plus personnel à Chandy, l'impératif scriptural objectif exige de faire appel à d'autres acteurs pouvant ponctuellement compenser le manque de compétences linguistiques en français de Chandy. Dans son discours, c'est sa fille qui joue ce rôle alors que les conseillers de l'ANPE devraient, selon elle, le jouer. De l'autre côté, celui qui s'impose par les praticiens de l'insertion professionnelle à Chandy, l'impératif scriptural exige que Chandy apprenne la pratique orale et écrite du Français pour trouver

---

<sup>1</sup> Cette expression donnée aux entretiens avec les professionnels de l'ANPE n'est pas sans rappeler certaines analyses de Didier Demazière sur la *négociation des identités des chômeurs de longue durée* (1992).

ensuite un emploi.

L'engagement en formation de Chandy consiste donc à s'en remettre aux décisions des professionnels qui suivent sa trajectoire vers un éventuel emploi sans pour autant reprendre à son compte les impératifs qu'ils énoncent et sur lesquels ils basent leur décision. Quand ils attendent d'elle une recherche active, elle leur oppose une remise de soi entre leurs mains et quand ils attendent d'elle un apprentissage linguistique, elle leur oppose une aide ponctuelle de personnes de son entourage. Dans cette situation, l'absence de passage est cohérente avec l'engagement de la formation de Chandy. Dès le début de la formation, Chandy ne souhaite pas personnellement passer la frontière entre « lettrés » et « illettrés ». D'ailleurs, Chandy n'envisage aucun passage passant par la formation. Du point de vue de l'emploi, le conflit entre remise de soi et exigence de recherche active d'emploi génère un *statu quo* qu'elle-même dénonce dès le premier entretien. Au regard de la contradiction exprimée par cette interlocutrice, la trajectoire de Chandy dans le temps de l'enquête laisse envisager sa persistance. En l'absence d'emploi ou en l'absence de source de rémunération plus conséquente que le RMI, Chandy reste assignée au terme négatif de la contradiction : celui d'un parent isolé sur lequel les contraintes économiques pèsent lourdement.

## **VII – 5. Non-passage et poursuite de l'engagement, Jean-Pierre**

Sans réaliser de passage, Jean-Pierre a suivi la formation jusqu'à son terme. Certes, sa présence n'a pas été effective à chacune des séances et pourtant, jusqu'à la fin officielle de son parcours de formation, il viendra ponctuellement. Alors que les acteurs précédents ont clairement abandonné la formation, cet acteur persiste à venir sans qu'aucun résultat ne puisse, à ce stade, être rapporté à cette participation. C'est ici la situation qui, du point de vue de l'enquête, est en apparence la plus contradictoire.

Jean-Pierre est un homme âgé de 42 ans, divorcé et père d'un enfant apparemment relativement âgé. Il s'exprime peu durant l'entretien. D'après ses déclarations, il a derrière lui une longue expérience professionnelle faite d'emplois divers et successifs. Toutes les expériences professionnelles dont il parle le situent sans ambiguïté dans la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers. Son statut à l'entrée en formation est celui de demandeur d'emploi. A la fin de l'enquête, Jean-Pierre a toujours le statut de demandeur d'emploi. Il a terminé la formation de base étudiée sans que lui soit proposé ensuite une autre formation de quelque genre que ce soit. Même si Jean-Pierre est resté en formation jusqu'à son terme et même si, quatorze mois après le début de l'enquête, il a

pu être contacté et rencontré à nouveau, la trajectoire de Jean-Pierre ne correspond à aucun passage. Lui-même ne perçoit pas, à ce dernier stade de l'enquête, de progression ou de changement notable dans sa situation.

Lorsque, au début de l'enquête, Jean-Pierre s'exprime sur son engagement en formation, il exprime sa soumission actuelle à deux oppositions concurrentes. La première, c'est celle qui le place, dans l'opposition entre « avoir des problèmes de dos » et ne pas en avoir. La seconde, c'est celle qui le place, dans l'opposition entre « trouver un travail » et ne pas en trouver. Les problèmes de dos de Jean-Pierre doivent être rapportés à l'incapacité qu'ils génèrent de trouver un des emplois de manœuvre auxquels il a pendant longtemps été habitué. La structure complexe qu'il exprime à ce moment de l'entretien rend compte des trois temporalités de la vie de Jean-Pierre auxquels il se réfère durant le reste de l'entretien. Elle exprime en outre une contradiction actuelle. Ces caractéristiques en font une contradiction centrale.

Le premier temps, valorisé très positivement, c'est celui d'avant les problèmes de dos où le travail, même basé sur des contrats ponctuels, était accessible à Jean-Pierre. Le deuxième temps, valorisé très négativement, c'est le temps actuel. Celui où Jean-Pierre, frappé par des problèmes de dos lui interdisant les tâches professionnelles dont il avait l'habitude, est voué à l'inactivité. Le troisième et dernier temps enfin, à valorisation ambiguë, c'est celui de l'avenir où Jean-Pierre espère pouvoir travailler dans le nettoyage industriel sur des machines adaptées à ses problèmes physiques. La contradiction actuelle de Jean-Pierre s'exprimera plus explicitement dans l'entretien lorsque sera abordé, à la fin de l'entretien, son suivi par l'ANPE. Il conclut alors en disant, à propos d'un travail éventuel : « j'veux bien mais... j'peux pas... ».

La formation prend, d'après le discours de Jean-Pierre, du sens pour lui relativement à la contradiction qu'il vit. Il pourrait sortir de sa situation actuelle en apprenant à utiliser les machines propres au nettoyage industriel en formation et éviter ainsi de « rater » le stage qui lui est associé. Cette perspective est aussi, pour lui, l'occasion d'exprimer une dimension personnelle de la formation. L'enjeu est d'abord d'éviter une nouvelle mise à la marge, ici relative à son stage. L'impératif scriptural est abordé. Il l'est dans une structure parallèle répétée, opposant deux formations suivies par Jean-Pierre. La première qu'il dit avoir rapidement abandonné et qui semble avoir été une formation qualifiante (ou préqualifiante) s'oppose à la seconde, faite dans l'organisme de formation où le chercheur l'interroge. Cette dernière est plus positive pour lui. C'est là que Jean-Pierre exprime ses difficultés à lire et à écrire pour justifier le changement de formation. Ce bref passage n'implique cependant pas de contradiction autre que celle de suivre une formation basée sur

des activités « scolaires » lorsque l'on maîtrise mal la langue de l'école. La formation suivie actuellement et celle suivie précédemment du même genre suffisent à elles seules à réguler la contradiction en offrant à Jean-Pierre un cadre de formation à des pratiques professionnelles sans obligation de compétences scolaires élevées. La tension qu'exprime Jean-Pierre entre ce qu'il est et ce que cette formation nécessite comme pré-requis est due à la situation. L'impératif scriptural prend alors une valeur locale.

Deux contradictions émergent donc dans le discours de Jean-Pierre. La plus importante, celle qui justifie la formation de Jean-Pierre, c'est la contradiction relative à son identité de travailleur. L'impératif qui se dessine au-delà de cette contradiction, c'est l'impératif du travail comme mode d'existence. En deçà de cette contradiction, une tension relative à l'impératif scriptural. L'impératif, localisé, implique une formation plutôt qu'une autre mais ne semble pas modifier la direction que donne Jean-Pierre à sa formation. Celle-ci doit le conduire vers la résolution de la contradiction basée sur l'impératif objectif de l'emploi et du travail. Cependant, de ce point de vue et dans le temps de l'enquête, la situation de Jean-Pierre laisse envisager une aggravation de la contradiction exprimée. En effet, alors que la formation entamée et étudiée ici laissait envisager à notre interlocuteur une possible formation « sur le tas » aux métiers du nettoyage, Jean-Pierre retourne après la formation à ce qu'il considère lui-même comme l'inactivité. Cela le renvoie en toute logique au terme le plus négatif de la contradiction exprimée. La formation aura, au mieux, servi à le soulager momentanément d'une contradiction pesante en introduisant une situation intermédiaire : ni complètement marquée par l'inactivité, ni complètement marquée par l'activité.

## **Chapitre VIII : Contradictions, tensions et figures de la passivité et de l'activité**

Les analyses précédentes ont porté sur l'éventuelle réalisation de passage par des acteurs engagés en formation et sur l'expression de leur engagement en formation au début de la formation. L'hypothèse de l'individualisation d'une contradiction objective liée à l'emploi par la forme typique de l'illettrisme a abouti à questionner l'existence, chez les stagiaires interviewés, de telles contradictions et du rapport éventuel qu'elles peuvent entretenir avec la réalisation d'une formation de base.

### **VIII – 1. Des contradictions ou des tensions individuelles**

Dans la partie théorique de ce travail, des définitions ont été données à la contradiction et au paradoxe. Au regard des analyses précédentes, il convient d'ajouter un troisième terme à ce duo, celui de tension. Il y a précédemment été fait référence sans pour autant définir clairement ce à quoi une tension correspond.

#### **VIII – 1. 1. Des contradictions et des tensions**

Une contradiction émerge lorsqu'un même objet, au sens large, est défini comme ayant un caractère *A et non-A*. Au regard des analyses précédentes, il convient de distinguer cette contradiction de la tension. Cette distinction émerge du rapport particulier qu'entretiennent les interlocuteurs à l'une ou à l'autre. Alors qu'une contradiction est exprimée et éventuellement vécue sur le mode de l'ici et maintenant, la tension participe d'une référence à une contradiction passée et dépassée sans qu'elle soit pour autant effacée. Alors que la contradiction rend pour un acteur donné une situation incohérente, une tension rappelle l'éventualité d'une incohérence. En cela, la tension peut être définie comme le souvenir d'une contradiction, comme la trace persistante mais moins vive d'une contradiction. C'est sur cette piste que les discours recueillis nous mènent.

D'après la logique de son discours, Céline résout la contradiction qui l'anime, celle qui se rapporte à sa situation avant la formation, en entrant en formation. C'est alors la tension entre cette situation contradictoire et la formation qui devient structurante du point de vue de son entrée en formation. Une tension est une contradiction résolue mais toujours opérante. Au regard de l'hypothèse selon laquelle les acteurs engagés dans la formation de base étudiée répondraient une

contradiction individuelle, les analyses précédentes permettent une confirmation nuancée.

La nuance à apporter concerne la contradiction. Les acteurs interviewés s'engagent effectivement en formation en réponse à une tension ou une contradiction. La formation occupe à chaque fois, dans l'expression donnée à l'engagement en formation, un rôle où elle doit permettre, faciliter, renforcer la résolution des contradictions ou le soulagement des tensions individuelles<sup>1</sup>. La formation apparaît comme une manière de rétablir la cohérence de la situation du locuteur. Ces tensions ou contradictions exprimées par les acteurs sont singulières et expriment, chacune à leur manière, des situations singulières. La manière dont la formation peut contribuer à retrouver une cohérence l'est aussi. Il est instructif ici de noter que les sources de tension ou de contradiction sont, dans les discours, rapportées à des situations présentées par tous comme vécues. La tension ou la contradiction ressentie et rapportée, d'une manière ou d'une autre, à la formation s'enracine dans des récits d'expérience personnelle. Dans le cas d'une contradiction, une expérience rapportée en est, à elle seule, la source. Dans le cas d'une tension, une expérience contradictoire rapportée est mise en opposition avec une autre expérience rapportée n'impliquant, cette fois, pas de contradiction.

## **VIII – 1. 2. Des figures de l'activité et de la passivité**

Les tensions ou contradictions exprimées peuvent s'enraciner dans des récits d'expérience vécue comme celle d'un licenciement (Frédéric, Jean-Pierre et Grégoire), celle liée à la reconnaissance objective d'un handicap (Djamel), celle d'une activité salariée insatisfaisante (Leila) ou d'une recherche d'emploi infructueuse (Chandy). A la question posée de l'existence d'une contradiction ou d'une tension subjective liée à l'emploi chez ces interlocuteurs, la réponse est positive. Reste que deux autres interlocuteurs s'isolent du reste de nos interlocuteurs. En effet, ces tensions et contradictions (les principales d'entre elles au moins) ne se rapportent certes pas systématiquement à l'emploi mais elles s'y rapportent souvent. Ainsi, Nawal, Leila, Chandy, Jean-Pierre, Grégoire, Djamel et Frédéric s'y réfèrent explicitement pour les principales tensions et contradictions exprimées. Seules, Céline et Delphine, les plus jeunes mais aussi parmi les moins expérimentées professionnellement ne s'y réfèrent pas explicitement.

---

<sup>1</sup> En cela, les analyses précédentes sont relativement conformes à celles que présentent Etienne Bourgeois (2006). Le modèle de l'acteur rationnel n'est cependant pas pris en compte ici.



Même les situations d'accompagnement à la recherche d'emploi des Missions Locales de Céline et de Delphine ne comportent pas, dans les discours recueillis, de sources de contradiction ou de tension. Cependant, une analyse plus fine encore permet de les unir aux autres acteurs désignés ci-dessus. Les principes de vision et de division permettent de considérer l'ensemble de ces tensions et contradictions autour d'un point général commun. Pour les identifier, il a fallu considérer les structures constitutives des discours que l'analyse structurale mise en œuvre permet de formaliser. Une fois ce premier traitement réalisé, la formulation des critères qui justifient les oppositions en structurant le discours peut être produite. Cette formulation a été opérée par le chercheur en respectant le point de vue du locuteur et dans un souci de formulation plus large des dimensions latentes ou cachées du discours. Ces principes de vision et division ont permis de formuler pour les critères structurants des discours, c'est-à-dire les principes peu nombreux de distinction à l'œuvre. Ainsi, le discours tenu par Frédéric peu de temps après son entrée en formation repose sur deux principes de distinction qui s'articulent pour ordonner le discours.

Frédéric aborde chacun des points étudiés, soit selon une distinction entre ce qui a un caractère passif et ce qui a un caractère actif, soit, autre critère, selon une distinction entre ce qui unit et ce qui sépare. Ainsi, sans surprise, le statut de demandeur d'emploi est un statut à caractère passif alors que le statut de salarié a un caractère actif. Etant demandeur d'emploi (donc passif), Frédéric s'engage dans une démarche de qualification passant par la formation (il s'unit à une réalité considérée comme active). Dans un autre ordre d'idée, être en formation à attendre que cela passe est une attitude passive. En répondant au formateur et en participant aux activités proposés, Frédéric s'unit à un acteur considéré comme actif et devient lui-même actif. Il va de soi que la stricte considération de ces principes n'est pas pertinente. Cependant, leur considération rapportée aux dimensions manifestes du discours permet d'identifier quelques réalités intéressantes. L'étude de ces critères a par exemple permis de jeter un pont entre les discours tenus par les acteurs rencontrés.

Ce point commun, c'est celui de s'organiser autour de figures singulières, personnelles de la passivité et / ou de figures tout aussi singulières et personnelles de l'activité. L'expérience des uns et des autres génère une différenciation des figures convoquées (la dépression pour Céline, l'échec pour Delphine, l'expérience de la drogue pour Grégoire, la reconnaissance COTOREP pour Djamel, le chômage et le licenciement pour Frédéric et Jean-Pierre, etc.). Ces figures n'ont cependant pas le même usage. Parfois, c'est l'opposition entre passivité et activité qui compte. Dans d'autres discours, ce sont les conséquences de certaines formes d'activité qui sont mises en avant. Nawal oppose ainsi l'activité domestique qui isole à l'activité professionnelle qui unit. Cela a déjà été évoqué pour les

autres mais, cette fois, Delphine et Céline peuvent y être incluses. Les acteurs interrogés expriment bien l'existence d'une tension ou d'une contradiction travaillée par les principes de l'activité ou de la passivité. Ces principes correspondent indubitablement aux critères objectifs qui distinguent un acteur ayant un emploi et une activité professionnelle des autres. La place qu'occupe souvent l'emploi, comme objectif ou comme terme de la contradiction ou de la tension, renforce le constat de présence d'une tension ou d'une contradiction individuelle liée à l'emploi. Même lorsque cette tension ou cette contradiction n'est pas explicitement liée à l'emploi comme c'est le cas pour Delphine, la mise en œuvre de figures de la passivité et de l'activité permet de supposer l'existence d'un lien, certes plus lâche mais existant ou au moins potentiel, entre la tension ou la contradiction et l'activité au sens large.

Comment peut-on expliquer cette divergence qui touche Céline et Delphine ? Sur la question de la poursuite de l'engagement en formation, Delphine et Céline ont un point commun. Elles se satisfont de la formation en elle-même plus qu'elles n'usent de la formation comme un tremplin orienté vers un but extérieur à celle-ci. Alors que la formation est perçue par les autres acteurs comme un vecteur permettant d'accéder à une figure personnelle de l'activité, Delphine et Céline perçoivent la formation comme une activité presque autonome, comme une figure propre de l'activité. Cette perception de la formation comme une figure de l'activité est, en cela, assez cohérente avec leur relatif jeune âge. N'ayant jamais occupé un statut de salarié, n'ayant jamais été mariée, elles semblent perpétuer ainsi l'âge intermédiaire qui marque aujourd'hui la fin de l'adolescence et le début de la vie adulte (Baudelot & Establet, 2000). En outre, Delphine est, dans le temps de l'enquête, plutôt préoccupée par des impératifs personnels liés à son mariage. Delphine et Céline semblent ainsi se tenir à distance d'un monde professionnel dans lequel elles n'expriment pas le souhait d'entrer. Au-delà de ces divergences, il reste cette unité, cette mise en œuvre collective et individualisée, partagée par chacun des interlocuteurs, de figures de la passivité ou de l'activité. C'est parce qu'elle est partagée et, d'un point de vue théorique collective, qu'il est nécessaire de l'interroger.

### **VIII – 1. 3. Principes communs et effets de contexte**

Les figures utilisées par les interlocuteurs sont singulières et se rapportent, selon les propos tenus, à des expériences présentées par eux comme vécues. Elles mettent cependant en œuvre des principes, des principes de vision et de division (Bourdieu, 1994) qui se rapportent tous et selon des modalités différentes à la passivité ou à l'activité. Cet état de fait pose, en dernier lieu, la question des données sur lesquelles sont réalisées les analyses. En effet, une telle récurrence, au-delà des différences individuelles, n'a-t-elle pas été induite par la mise en œuvre méthodologique du recueil de données ? Les conditions de ce recueil, stables pour nos interlocuteurs, ont été évoquées précédemment. Ces conditions ont été similaires à celles des séances de formation. N'y a-t-il pas, dans cette parenté, dans cette similitude entre les situations d'entretien et les situations de formation, le vecteur d'une unité sous-jacente aux discours tenus par les acteurs ? L'analyse de ces séances (Partie IV) montre bel et bien la mise en œuvre de tels principes de différenciation et de pratique au sein des situations d'enseignement et d'apprentissage. Ceux qui sont passifs y sont clairement identifiés comme tels et opposés dans les faits à ceux qui y sont actifs. Pour autant, et c'est là la thèse soutenue ensuite, cette distinction claire, perçue, mieux vécue de tous dans les situations peut être considérée, non comme inductrice des figures exprimées dans les discours, mais comme une concordance induite par ces figures elles-mêmes en tant qu'elles préexisteraient à la mise en œuvre des séances de formation.

Cette prise de position est justifiée par le raisonnement suivant. Lors des analyses, basées sur des observations des situations d'enseignement et d'apprentissage, des principes de différenciation ont été identifiés. Ces principes sont ceux qui opposent le passif à l'actif, mais aussi le pouvoir à l'incapacité, le public au privé, le savoir à l'ignorance. Ces principes de différenciation et de pratique se superposent de telle manière que savoir implique de pouvoir, d'être actif et donne un caractère public. A l'opposé, ne pas savoir implique de ne pas pouvoir, d'être passif et donne un caractère privé. Les situations en question sont donc traversées de principes opposés par paire et superposés les uns aux autres à la manière des structures parallèles du discours (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996). Or, considérer qu'il existe des points communs entre le sens donné par un acteur à sa formation et les significations mises en œuvre dans cette dernière est cohérent avec la traduction des faits étudiés sous l'angle de l'offre de signification et de la construction de sens (Barbier, 2000). Si la formation peut être considérée comme une « offre » de signification et que les acteurs viennent y construire du

sens, il leur faut nécessairement un « langage » commun permettant la compréhension de l'offre de signification à des fins de constructions de sens. L'axiomatique culturelle de base, concept défini par Turner (1990) utilisé et défini plus loin (Partie IV), joue cette fonction. Cette axiomatique permet, sous certaines conditions, de produire chez certains acteurs des effets de sens. Dans cette perspective, il n'y a rien d'étonnant à trouver, au sein des analyses, une concordance entre des principes de vision mis en œuvre dans l'expression de la poursuite de l'engagement en formation des interlocuteurs et des principes de différenciation et de pratique mis en œuvre dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Au contraire, cette concordance liant chacun des acteurs aux situations qu'il connaît régulièrement au cours de la formation revêt l'aspect d'une nécessité permettant à la formation d'induire, chez les stagiaires, des effets de formation.

## **VIII – 2. L'écrit, un impératif secondaire**

Il est une autre chose que ces entretiens mettent en relief, c'est la place particulière que tient l'écrit dans les engagements en formation exprimés. L'écrit, ou mieux, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ne sont évoqués, dans les entretiens analysés, qu'au titre d'impératif secondaire. Lorsqu'il est exprimé, cet impératif est lié à l'obtention d'un diplôme et, à moyen terme, d'un emploi (Frédéric, Nawal, Grégoire, Leila), à l'obtention directe d'un emploi (Djamel, Chandy) ou à une dynamique de progrès peu finalisée (Céline, Delphine). L'impératif scriptural peut même faire l'objet d'un confinement, d'un isolement qui le réduit à une norme localisée (Jean-Pierre). Cela tend à confirmer en premier lieu les analyses faites par Christine Barré-De Miniac (2003) en milieu scolaire : pour les personnes interrogées, l'écrit ne vaut qu'en tant qu'il se rapporte à un objet central, ici l'emploi en premier lieu ou l'idée de progression active.

Cela montre une deuxième chose. C'est le discours de Jean-Pierre qui, à ce titre, est instructif. L'écrit a une valeur objective, partagée qui contribue à constituer l'illettrisme comme un problème public. Cette valeur semble être périphérique : l'écrit doit être lié à un autre ordre de faits pour acquérir une valeur. Dans ces conditions, le discours de Jean-Pierre montre comment un acteur peut sensiblement se défaire de cette valeur objective pour la réduire à une valeur localisée. Ce qui rend le discours de Jean-Pierre cohérent sur ce point, c'est la manière dont il explique avoir trouvé du travail en « frappant à la porte » des entreprises et dans des échanges interpersonnels directs avec d'éventuels employeurs. Ces deux éléments, valeur périphérique de l'écrit et possible localisation de la valeur objective de l'écrit est, du point de vue de la compréhension du paradoxe de l'alphabétisation,

un élément qui mériterait des développements. En effet, ces éléments laissent à penser que, si de nombreuses personnes ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture de la langue française ne s'engagent pas en formation de base, c'est peut-être qu'au-delà de cette insuffisante maîtrise, les valeurs centrales auxquelles l'écrit se rapporte ne sont pas mises en péril. La question qui se pose ainsi est la suivante : est-ce que Grégoire, Leila, Frédéric, Djamel, Nawal et Jean-Pierre se seraient engagés en formation s'ils avaient trouvé aisément un emploi ? Il ne nous appartient pas de répondre à leur place mais cette question mérite en toute logique d'être posée.

### **VIII – 3. Contradiction objective, contradictions et tensions individuelles**

La partie précédente a mis en avant l'affleurement, dans le milieu des années 70, d'une contradiction objective entre un impératif collectif pour l'emploi et l'activité professionnelle, et l'impossibilité, pour un certain nombre d'acteurs, d'accéder aux statuts salariaux ou professionnels. Dans le même mouvement, les analyses évoquent l'individualisation de cette éventuelle contradiction objective. Cette individualisation passe par un processus d'étiquetage, de stigmatisation et, de proche en proche, de responsabilisation d'acteurs désignés comme des individus dont les caractéristiques justifient l'impossibilité, temporaire ou durable, d'accès aux statuts visés. Désigner ce processus comme un processus d'individualisation d'une contradiction objective, c'est considérer que, face à une contradiction qui aurait concerné une formation sociale dans son ensemble, la dite contradiction est contenue à des situations locales. Ce faisant, elle est aussi rapportée à des acteurs stigmatisés qui doivent s'affronter individuellement à une contradiction qui touche à des valeurs objectives, cruciales de cette formation sociale. L'étude des poursuites d'engagement en formation menée précédemment permet d'identifier la manière dont des acteurs abordent ces tensions ou contradictions.

Les analyses mettent en avant la présence de tensions et contradictions rapportées, dans l'ordre des discours, à des expériences vécues des interlocuteurs. Chacun d'eux explicite l'engagement dans la formation en se rapportant à une contradiction ou à une tension individuelle. La formation y apparaît alors comme un moyen de parvenir à dépasser une situation contradictoire en accédant à une situation cohérente pour le locuteur par la formation ou dans la formation<sup>1</sup>. Même si la majeure partie des acteurs rencontrés se situent par rapport à l'emploi, deux d'entre eux ne s'y rapportent pas.

---

<sup>1</sup> Ce qui correspond respectivement aux motivations extrinsèques ou intrinsèques identifiées par Philippe Carré (1999).

Au sein d'un dispositif de formations de base orienté clairement vers des populations en demande et en marge de l'emploi, ce fait n'est guère surprenant. La formation de base étudiée apparaît alors comme une formation visant à résoudre, ou à contribuer à la résolution, des tensions ou des contradictions exprimées par les interlocuteurs. Il reste donc à expliquer et à comprendre comment la formation y participe mais aussi comment pour certains elle n'y parvient pas. C'est l'objet des deux dernières parties de ce travail.

**Partie IV : Une formation de base**

## **Chapitre IX : Accès au terrain et premières analyses**

La thèse développée considère que l'illettrisme est, dans sa forme typique, le résultat de l'individualisation d'une contradiction ou d'une tension. La forme typique de la lutte contre l'illettrisme est alors une contribution à leur dépassement. Cette thèse s'appuie sur le cadre théorique présenté précédemment et a été développée au fil des analyses présentées ci-dessus. Cette quatrième partie consiste à étudier la formation en question pour en établir un modèle. Cette démarche est justifiée par l'objectif d'identification des parcours de formation réalisés par les acteurs interrogés (Partie V). Ils abordent bien la formation comme un moyen de répondre à des tensions ou contradictions subjectives liées pour une bonne part à l'emploi et, plus largement, à des figures de l'activité et de la passivité (Partie III). Il reste à définir comment la formation pourrait le leur permettre. Pour construire le modèle de la formation, les données utilisées proviennent d'une observation participante. Cette méthode de recueil de données, basée sur l'interaction directe entre l'enquêteur et le milieu qu'il cherche à connaître, permet d'obtenir une grande quantité de données qu'il faut ensuite traiter. Ce processus d'analyse commence dès le début de l'observation et se poursuit bien après elle par un traitement spécifique des données (Becker, 2003). C'est ce qui explique que l'élaboration du modèle de la formation est en partie enracinée dans les situations particulières rencontrées sur le terrain de la recherche. Sans prétendre à un compte-rendu exhaustif de ces étapes, ce chapitre a vocation à en expliquer les fondements tant empiriques et méthodologiques qu'analytiques.



## **IX – 1. Objet de l'étude**

La formation étudiée est financée par l'Etat *via* la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP). Elle est structurée par un cahier des charges commun à l'ensemble des formations de la région Nord-Pas de Calais réalisée la même année sur les mêmes financements. Ce cahier des charges permet certains arrangements ou une certaine créativité liée à l'organisation pédagogique de certains enseignements. En réponse à cet appel d'offre, l'organisme de formation qui a accueilli l'enquête a proposé et a pu mettre en place une formation dont l'organisation formelle suit. Elle repose en principe sur une articulation entre un stage en entreprise (175 heures) et des enseignements en organisme de formation (270 heures). Les enseignements dits « en centre » ou en organisme de formation sont partagés entre l'enseignement du français (98 heures), des mathématiques (56 heures), des techniques de recherche d'emploi (42 heures), des ateliers techniques (35 heures) et des séances d'initiation à l'informatique et à la photographie numérique (respectivement 14 et 35 heures). Les ateliers techniques sont orientés vers l'enseignement de quelques principes de base liés, au choix, aux métiers du nettoyage industriel, de la restauration, du bâtiment, de la production industrielle, des espaces verts ou de l'aide à la personne. Cette formation vise prioritairement les demandeurs d'emploi, les demandeurs d'emploi de longue durée, les bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI), de l'Allocation Spécifique de Solidarité (ASS) et les travailleurs handicapés ayant une reconnaissance COTOREP, pourvus qu'ils aient été scolarisés en France ou en langue française et qu'ils soient en situation d'illettrisme. Un nombre réduit de personnes relevant, du point de vue institutionnel, de l'analphabétisme peuvent intégrer cette formation. Elle nécessite cependant que les stagiaires possèdent, en pré-requis le « niveau fin de scolarité obligatoire (...) [soit] la fin du niveau 2 et du niveau 3 selon le référentiel linguistique de base ». Enfin, les objectifs de cette formation sont au nombre de trois : - l'insertion professionnelle liée aux contenus « professionnels » et techniques ; - l'intégration dans un cursus de formation liée aux enseignements « scolaires » ; - l'insertion « sociale », objectif transversal visant « l'autonomie et la prise de conscience du rôle central à jouer par les acteurs dans la réalisation de leur projet personnel ».

Les contenus d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas strictement définis. Seuls le sont ceux qui concernent l'apprentissage linguistique. La progression des contenus d'enseignement linguistique de la formation est conforme aux différents niveaux d'illettrisme définis. Ces contenus consistent en une décomposition des pratiques sociales de référence : lectures profanes et utilitaires

ou écritures du même genre telles que programme de télévision pour les premières ou demande administrative de renseignement pour les secondes. Ces pratiques sont reconstruites selon quatre axes parallèles et relativement indépendants : compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale. Ces axes eux-mêmes suivent une progression selon un principe de complexification avec un nombre d'étapes successives. L'organisation de ces contenus d'enseignement repose sur la définition de l'écrit comme référence de l'oral. D'un autre côté, la lecture y est considérée comme la première étape à franchir dans l'apprentissage alors que l'écriture est l'étape ultime et aussi l'étape la plus valorisée. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont bien réalisés en parallèle mais l'écriture y apparaît toujours avec un « tour de retard » sur la lecture. Ces contenus sont donc pensés sur une base traditionnelle (décomposition et apprentissage par niveaux successifs) s'élargissant cependant, par certains supports envisagés, vers une contextualisation des différents genres d'écrit (Fijalkow, Fijalkow & Pasa, 2004). Ceci est une description formelle de la formation mais du formel à la réalité, il existe bien souvent une marge qu'il s'agit de réduire. C'est l'objet de l'enquête menée.

## **IX – 2. Notes méthodologiques complémentaires**

L'observation participante sur laquelle elle repose constitue une inversion de la posture du chercheur visant l'extériorité aux données. Le chercheur n'oriente pas sa pratique d'observation vers la « neutralisation » de sa présence mais il identifie plutôt les distorsions que sa pratique « étrangère » génère afin de mieux comprendre les situations et les acteurs qu'il rencontre. En cela, l'approche développée ici s'écarte des approches relevant du « champ des interactions pédagogiques » (Altet, 1994). Sur ce point, deux précisions doivent être apportées. La première revient à préciser l'objet des observations. Bien que situé au niveau des interactions entre formateur et stagiaires, il se décentre raisonnablement vers les stagiaires eux-mêmes plutôt que vers les formateurs. En cela, les pratiques d'enseignement ne valent que par la manière dont les stagiaires les reçoivent. La seconde précision est une précision de méthode dont les conséquences sont très larges. Comme cela a déjà été expliqué, l'enquête repose sur une observation participante sans grille préalable d'observation, sans outil préconstruit, orientée vers l'ensemble des dimensions perceptibles des situations. Avec cette variation méthodologique, c'est la posture de recherche qui varie. Elle se traduit notamment par une ouverture plus grande à l'induction (Anadon & Guillemette, 2007) sans prétendre à une démarche inductive générale (Blais & Martineau, 2006) ou à une référence stricte à la *grounded theory* (Guillemette, 2006).

Elle aboutit à un modèle de la formation issue du terrain, construit en grande partie à partir de lui. La discussion de concept préexistant fait partie de cette démarche et contribue à la fécondité du travail. Elle a eu lieu après émergence des premières catégories pertinentes d'analyse.

Au regard de la conduite de l'observation, le principe adopté a été de minimiser l'implication du chercheur par rapport au terrain et de l'orienter sur le mode de *l'observateur comme participant* (Gold, 2003). La négociation a abouti une présence légitime du chercheur sans prise en charge d'une activité d'enseignement ou d'autres activités attribuées aux professionnels. Du point de vue de la contrepartie à l'accueil du chercheur, il a été proposé au directeur de l'organisme de formation, informé dans les grandes lignes du dispositif méthodologique, de lui remettre un compte-rendu portant sur une partie des données traitées. Ce compte-rendu porte sur les thèmes de l'engagement en formation des stagiaires et de leur satisfaction relative à la formation (Chapitre VII).

La conduite d'une observation participante amène à distinguer, *grosso modo*, deux moments de l'enquête : le premier moment, c'est le moment de la négociation de l'accès au terrain ; le deuxième moment, c'est celui où, après la négociation, l'enquêteur est accepté et où il a sa place, nécessairement particulière, au sein du terrain qu'il a entrepris d'aborder. Le terme de négociation est à expliquer. Il désigne entre autres choses un ensemble de face-à-face où il est explicitement question de l'accès (ou non) du chercheur à son objet et des conditions de cet accès. Il désigne aussi un ensemble d'interactions où les acteurs qui le reçoivent donnent, par leurs activités, leurs remarques ou demandes à son égard, une place au chercheur. En réponse, le chercheur, par ses activités, ses remarques, ses demandes envers ses hôtes, accepte, modifie, fait évoluer cette place. Une fois ces places stabilisées, ces négociations pratiques achevées, l'enquêteur accède à la routine de ceux qui participent de son objet d'étude. La première étape ne doit pas être considérée comme une perte de temps ou, uniquement, comme un sas permettant d'accéder à l'objet visé. Les chercheurs habitués de ces observations ont mis en valeur que ces négociations, quelles que soient leurs tournures singulières pour une enquête donnée, sont d'une immense richesse et participent de l'heuristique propre de l'observation participante. L'introduction d'un acteur étranger à un monde social bouleverse l'organisation de ce monde et oblige au rétablissement de ses principes. Les principes du monde social en question sont d'autant plus observables qu'ils sont affirmés, réaffirmés, imposés d'une manière ou d'une autre. C'est par cette voie que quelques premiers principes généraux de la formation ont été identifiés.

Les observations menées portaient sur les postures corporelles, les comportements, les gestes, discours et manipulations d'objets, soit sur les aspects matériels et observables des situations

étudiées. Le caractère participant des observations n'a pas permis un enregistrement strict tel que le permet l'usage de matériels audio ou vidéo. Les notes ont pu être prises dans le cours de l'action pour quelques-unes d'entre elles mais peu l'ont été effectivement. Le rapport particulier des apprenants à l'écrit y est pour beaucoup. Elles ont alors été réalisées dès la fin des situations étudiées et d'abord sur le mode descriptif. Les interprétations, nécessaires dans la conduite et les ajustements des observations, furent menées hors du lieu de l'enquête et *a posteriori*. Il ressort de ces éléments méthodologiques que les dialogues n'ont pas pu être restitués dans leur totalité. Ces propos ont été synthétisés, toujours sur le mode descriptif, avec l'intention d'en restituer le caractère principal : qui en était l'auteur ? A qui s'adressait-il (une personne en particulier, un groupe, etc.) ? Sur quel mode était-il exprimé (question ou demande, exposition, explication, opposition ou acceptation) ? Quelle était la réponse (discursive ou comportementale) ? Certaines expressions, marquantes pour le chercheur interrogeant ce qui se déroule autour de lui, et parfois récurrentes, ont été « prises au vol » et ont pu être reprises mot à mot. Il en résulte des descriptions relativement fidèles mais parfois peu détaillées. Elles ont toutefois permis de considérer les situations en intégrant les postures corporelles, les comportements, la tonalité des discours (et parfois, les expressions utilisées) et les manipulations d'objets des protagonistes. Pour compléter ces observations, les documents utilisés ont été recueillis, lorsque cela a été possible, comme autant de traces des activités menées.

Les postures ont fait distinctement l'objet d'analyses au cours des observations. Comportements et échanges d'objets ont été traités simultanément sur la base des comptes-rendus d'observation. Ces comptes-rendus d'observation ont d'abord été codés sur la base d'un premier critère, celui de l'orientation de l'activité, en répondant à la question suivante : l'activité observée était-elle ou non une activité adressée directement à autrui ? Cette distinction a permis d'identifier, d'un côté, des comportements correspondant aux activités menées seuls par les protagonistes (sans interaction intentionnelle explicite avec les autres). Elles consistent principalement en deux types d'activités souvent liées, à savoir des activités lectorales ou scripturales. De l'autre côté - celui des activités adressées directement à autrui -, la dimension discursive a été distinguée de la dimension des « échanges » matériels pour les traiter séparément. La dimension des échanges discursifs, dont le recueil n'a pas été très abouti, a délibérément été laissée de côté pour être traitée au regard des autres dimensions qui la côtoient. Ce choix est aussi justifié par l'importance donnée aux significations latentes et cachées des situations. La dimension des « échanges » matériels a été étudiée sous l'angle des caractéristiques des objets échangés, des partenaires de « l'échange » et du devenir des objets « échangés » dans ou, lorsque cela a été possible, hors des situations d'enseignement et

d'apprentissage.

Une fois le codage réalisé, quelques scripts construits, choisis pour leur caractère *a priori* moyen, ont été étudiés et des séquences ont été identifiées. Ces séquences ont été définies comme des unités marquées par la « nature » principale des activités qui y avaient cours. En effet, les scripts permettent de mettre en avant une succession d'activités principalement discursives ou principalement lectorales et scripturales. Une séance de formation peut ainsi être définie, par exemple, comme une alternance de séquences où les protagonistes échangent oralement, puis lisent et écrivent puis échangent oralement à nouveau. Ces séquences identifiées, il a fallu tenter d'en relever la logique propre en interrogeant la « nature » des documents échangés ou utilisés, les thèmes des échanges verbaux ou des activités lectorales ou scripturales, l'articulation des activités des stagiaires et du formateur, etc. La question de ce que les formateurs appellent des « supports pédagogiques », à savoir des documents qui varient de la feuille blanche à des photocopies d'écrits de différents genres (documents pédagogiques, journalistiques ou encore page de dictionnaire), a semblé très importante et éclairante. Des régularités ont été ainsi définies afin de systématiser les analyses en intégrant la question de la fréquence des faits repérés. Pour ce faire, l'effort a été orienté vers l'établissement de scripts réguliers. Les principes mis en œuvre dans les démarches exposées précédemment constituent des principes solides du point de vue de l'administration de preuves empiriques. Cependant, afin de développer plus encore les analyses et de les renforcer, la démarche a été poursuivie en tentant de rendre compte des événements exceptionnels ou ponctuels dont l'enquêteur a été le témoin (Partie V).

### **IX – 3. Ce que nous apprend l'accès au terrain**

Au-delà des accords formels nécessaires à la conduite de cette recherche – accord de la direction de l'organisme de formation et du coordinateur des formations dites de base –, la conduite de l'enquête a nécessité la négociation, formateur par formateur, de l'accès aux séances de formation proprement dites. Ces négociations ont toutes pris la même direction. Il a fallu assurer aux formateurs le respect de leur autorité et, notamment, qu'ils resteraient maîtres des séances en question. Pour cela, le principe choisi de l'observation a été expliqué à chacun d'eux. L'enquêteur n'interviendrait<sup>1</sup> pas dans le cadre des séances. Il a ensuite fallu insister sur la méconnaissance (réelle) par l'observateur des éventuels principes pédagogiques à mettre en œuvre au sein des enseignements

---

<sup>1</sup> Au sens où un formateur intervient.

et en direction de « personnes en situation d'illettrisme ». Ces deux éléments ont, à chaque fois, été le sésame qui, contrairement à d'autres observateurs rencontrés au moment de l'enquête<sup>1</sup>, ont assuré à l'observateur l'accès régulier aux séances et la bonne entente avec les formateurs. C'est donc là, dans l'autorité des formateurs, dans ce qu'elle autorise en tant que tel et dans ce qui la rend légitime que fut rencontré un des premiers principes de la formation. Cette approche suggère un second principe de la formation, lié lui aussi aux séances proprement dites : les séances sont des espaces-temps relativement clos. Avec la nécessité de ne pas mettre en péril l'autorité du formateur, se révèle aussi cette caractéristique propre. N'accède pas aux séances de formation qui veut. Entrer dans ces séances nécessite de respecter l'autorité du formateur et d'être autorisé par lui à y entrer.

Ensuite, avec l'analyse empirique de cette formation que les ajustements de l'observation nécessitent, s'impose à l'enquêteur l'hétérogénéité de l'objet. Analyser une formation concrète, c'est analyser un assemblage d'éléments empiriques hétérogènes tels que des temporalités associées à des espaces, des objets et du mobilier et, inévitablement, des acteurs. Cette hétérogénéité, qui fait aujourd'hui le succès de concepts comme celui de *dispositif* (Charlier & Peeters, 1999), est un véritable obstacle à la communication scientifique de plusieurs mois de terrain. Cependant, la formation observée possède une autre caractéristique qui, en quelque sorte, neutralise l'hétérogénéité en question. Cette caractéristique est celle de la répétitivité alternant avec de rares événements exceptionnels. En effet, une fois la première semaine de formation passée, un formulaire pour faciliter la réalisation de comptes-rendus des séances a été établi<sup>2</sup>. Ce formulaire, basé sur la répétitivité propre des séances donc construit en adéquation avec elles, a aussi servi de témoins de ces réitérations : manières d'entrer dans la « salle de cours », d'enseigner, d'apprendre, de s'asseoir, d'écrire, d'échanger oralement, etc. Peu d'événements effectivement exceptionnels venaient rompre la monotonie de la formation au quotidien. Seules les notions enseignées et à apprendre variaient régulièrement, d'une séance à l'autre.

Enfin, il ressort de cette première phase de l'observation, une apparente facilité d'accès aux dimensions à étudier. Les dimensions observées ont, une fois passée la frontière qui sépare la séance de formation de l'extérieur, pour une bonne part un caractère public. Les corporéités se montrent, une bonne part des discours sont publics, les documents sont distribués à chacun, les objets et les mobiliers sont toujours là, visibles. C'est bien d'une facilité apparente dont il est question car il existe

---

<sup>1</sup> Ce genre de formation est propice aux stages d'étudiants préparant un diplôme de formateur. Une étudiante a ponctuellement suivi la formation étudiée. Elle s'est attirée les foudres de certains formateurs en intervenant oralement auprès des stagiaires sans que les formateurs l'y aient autorisée.

<sup>2</sup> Ce formulaire est reproduit en annexe ainsi que quelques explications sur la manière dont il a été construit.

une dimension de ces situations qui échappe à l'observateur. Il est, en effet, des interactions, des dialogues, des activités à caractère privé. Elles sont soit réalisées par un acteur seul, soit partagées entre un stagiaire et un formateur ou entre deux stagiaires et seulement eux. Le troisième principe général mis en œuvre réside donc dans une dialectique entre ce qui est public et ce qui est privé. Ce sont ces trois éléments qui ont marqué les premiers pas de l'enquête. Ils constituent une base au modèle développé à partir des observations.

#### **IX – 4. Des principes isolés à une perspective cohérente**

La première tâche a donc consisté à confirmer les premières impressions issues de l'enquête, à les approfondir et à tenter de les lier les unes aux autres au sein d'une articulation cohérente. A ce stade, la formation observée est considérée comme une succession d'espaces-temps clos, répétés et répétitifs, marqués par une relation asymétrique entre les formateurs et les stagiaires. Cette relation asymétrique est elle-même articulée autour d'une dialectique entre ce qui a un caractère public, ce qui est montrable et montré, et ce qui a un caractère privé, ce qui est caché ou tu. Cette définition de la formation doit être argumentée, approfondie et discutée point par point. Le parti-pris de cette étude consiste à se centrer sur le rapport qu'ont les stagiaires à cette formation. Dans cette perspective, la formation peut être considérée comme une succession de séances qui s'enchaînent les unes après les autres, avec des intervalles plus ou moins longs. La formation observée est donc une totalité dont l'unité de base est la séance. L'unité de la séance est perceptible du point de vue des temporalités et de l'espace. Les horaires des séances sont clairement établis et il revient au formateur de les appliquer avec plus ou moins de zèle. Les frontières spatiales de la séance sont marquées : la porte de la salle est systématiquement fermée lorsque la séance débute et ne sera rouverte qu'au moment de la pause puis, finalement à la fin de la séance. La gestion mobilière de l'espace est similaire. Les « salles de cours », aux murs blancs et aux portes bleues, sont aménagées avec du mobilier scolaire. Les tables sont disposées en rectangle ou en carré avec des chaises sur la périphérie. Un tableau blanc est accroché au mur ou posé près d'un mur. Chaque séance possède cette unité propre, sauf en de rares cas où des activités ont été prévues hors des murs de l'organisme de formation ou lors des séances d'informatique.

Le fait est que ces séances sont aussi répétitives : chaque séance commence lorsque le formateur arrive et se termine lorsque le formateur donne le signal de la fin de séance. Chaque formateur a irréductiblement son style, ses exigences, sa manière personnelle de parler ou de faire

usage de son corps pour signifier que la séance commence ou qu'elle se termine, mais le principe à l'œuvre dans les interactions entre les protagonistes des situations (les stagiaires, le formateur et le chercheur) est toujours le même. Le formateur ouvre la séance de formation, puis, le moment venu, la clôt. D'un autre côté, c'est le formateur qui, prenant d'abord la parole, introduit la première activité de la séance tout comme il introduira les autres activités qui suivront. Les stagiaires s'assièront toujours au début de la séance et ne se lèveront que sur demande ou après autorisation (même discrète) du formateur. De leur côté, les formateurs commencent très souvent leur séance debout, toujours à la table disposée devant le tableau blanc accroché au mur. Que nous nous intéressions distinctement aux temporalités, aux espaces, aux objets, au mobilier ou aux protagonistes des situations de formation, un fait essentiel réside dans le caractère répétitif de chacune de ces dimensions.

Le propos n'est pas ici de considérer que ces dimensions ou que ces objets sont de nature formellement identique mais qu'ils connaissent tous une régularité certaine, une constance durant la formation par ailleurs maintenue au prix d'efforts explicites et de sanctions négatives diffuses ou organisées (Radcliffe-Brown, 1968) lorsqu'elle se trouve éventuellement en péril. C'est ainsi que le « Règlement intérieur » insiste fortement sur les horaires des séances de formation et même des pauses lors de ces séances. Le non-respect de ces horaires est, du même point de vue, soumis à sanction. La présence régulière des stagiaires et des formateurs est requise sous peine, une fois de plus, de sanctions. La gestion des espaces offre aussi ce caractère normatif. L'organisation spatiale fait l'objet d'une attention particulière dans le sens d'une certaine régularité. Enfin, la présence de certains objets identiques ou similaires tels que des stylos, feutres, ou autres documents rassemblés au sein de classeurs ou de pochettes, que les protagonistes des situations emmènent à chaque séance avec eux, semble impérative de leur point de vue. Ce bref tableau d'une séance de formation doit être complété d'une relative constance du côté des protagonistes eux-mêmes des séances de formation, tant du point de vue de la position qu'ils prennent dans l'espace des salles de formation que de celui des postures qu'ils y adoptent, des gestes qu'ils réalisent et des activités qu'ils mènent. Ainsi le formateur commencera toujours par prendre possession de la table située devant le tableau en y étalant largement ses documents et feutres tandis que les stagiaires se placeront sur les autres tables du rectangle. Ils y seront jusqu'à deux par table et poseront leurs affaires devant eux. Le formateur sera, lors des séances, préférentiellement debout tandis que les stagiaires seront, sauf quelques rares exceptions, assis. Le formateur donnera lui-même le début officiel de la séance en prenant publiquement la parole tandis que les stagiaires répondront à ses indications. Répétons-le, chaque



formateur, comme chaque stagiaire, possède son style, sa manière propre et personnelle d'être, de se comporter, de tenir un stylo ou de s'exprimer oralement. Cependant aucun d'eux, de part et d'autre de la frontière statutaire entre l'enseignant et l'apprenant, n'échappe à des régularités comportementales, à une discipline qui constitue une séance de formation comme un espace-temps de pratiques codifiées.

Du point de vue des formateurs et des stagiaires, les séances se distinguent par le formateur qui les prend en charge et, corrélativement, par les contenus d'enseignement qui y sont proposés. Une fois cette distinction acceptée, tout se passe, lors de ces séances de formation, de telle manière que l'élément primordial qui distingue cette séance de la précédente ou de la séance suivante, c'est le (ou ce sont les) point(s) spécifique(s) qui, du point de vue du contenu associé à la séance, y sont travaillés. C'est là probablement un élément important des séances de formation. D'un côté, des efforts sont mis en place et des sanctions éventuelles sont prévues afin de garantir à ces séances une grande régularité, qui outrepassé même, sur de nombreux points, les distinctions entre les formateurs. De l'autre côté, celui des contenus d'enseignement et d'apprentissage, des efforts sont mis en place afin d'en garantir la « progression », c'est-à-dire la variation au fil du temps. A ce stade, une première interprétation pourrait être formulée sur les processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage. En ordonnant les réalités observées à partir de la distinction entre ce qui, dans les séances de formation, se répète ou se réalise ponctuellement, une distinction émerge entre ce qui relève strictement des contenus explicites d'enseignement et d'apprentissage et ce qui relève des autres dimensions des séances de formation. Tout se déroulerait donc dans la formation observée d'une manière telle que la plupart des dimensions du rapport pratique des stagiaires à la formation soient relativement constantes. Il serait même possible de les désigner, à première vue, comme neutralisées. Dans ce cas, une seule dimension, celle de l'enseignement et de l'apprentissage des points précis étudiés lors des séances de formation, serait celle pour les stagiaires et, éventuellement pour les formateurs, de l'inédit, de l'inattendu, du ponctuel.

Si l'on accepte le principe d'une capacité cognitive limitée des acteurs à gérer conjointement une multitude d'activités problématiques, cette dialectique entre répétitivité et inédit peut être considérée comme une manière de neutraliser des dimensions du rapport pratique qui ne relèvent pas de l'apprentissage explicite pour permettre aux acteurs en question d'investir plus spécifiquement la tâche d'apprentissage. Du point de vue cognitif et de celui des acteurs, cela reviendrait à neutraliser des dimensions sous la forme d'un « toutes choses étant égales par ailleurs » afin de rendre possible la concentration de l'attention consciente et réfléchi des acteurs vers les notions enseignées et à

apprendre.

## **IX – 5. Une axiomatique culturelle de base**

Une telle centration sur les interactions entre formateurs et stagiaires autour des notions ponctuellement enseignées et éventuellement apprises permettrait de penser la formation à partir du concept de *contrat didactique*. Ce concept, qui a vocation à s'appliquer aux interactions entre un enseignant et des apprenants autour des notions enseignées, est à ce titre, un objet de discussion incontournable. Même si son usage n'est pas équivalent selon les didactiques considérées, il est un des *concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2007). Introduit par Guy Brousseau en 1978 parallèlement à l'autonomisation de la didactique (ou des didactiques), ce concept connaît aujourd'hui de nombreux développements (Sarrazy, 1995). Il permet d'expliquer les manières de faire, les contraintes et les obligations réciproques qui marquent les interactions entre l'enseignant et les apprenants autour de l'enseignement et de l'apprentissage d'une notion donnée. Le contrat didactique est ce qui lie les protagonistes directs d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, les oblige les uns envers les autres autour d'un enseignement et d'un apprentissage ponctuels. C'est notamment dans le cadre de ce contrat didactique que la *dévolution* a lieu. Cette dernière désigne un processus au travers duquel l'enseignant transfère la responsabilité de la résolution d'un problème ou de la réponse à une question à l'apprenant. À partir de cette idée, il serait par exemple possible d'identifier le type de contrat didactique mis en place autour de telle ou telle notion enseignée et d'en dégager les conséquences tant du point de vue de l'enseignement que de celui de l'apprentissage. Le contrat didactique a en définitive vocation à expliquer ou à comprendre comment fonctionne un enseignement ou pourquoi il ne fonctionne pas et ne permet pas l'apprentissage.

L'intérêt véritable de ce concept – qui donne une large place à la notion ponctuelle enseignée et, plus largement, aux contenus d'enseignement – ne doit cependant pas faire oublier deux difficultés majeures qu'il pose pour appréhender les situations d'enseignement et d'apprentissage. Premièrement, le concept de contrat didactique fonctionne, lorsqu'il est utilisé isolément, comme un outil de neutralisation du contexte. Ses usages au sein des différentes didactiques ont fait émerger la nécessité de situer le contrat didactique dans le contexte plus large dans lequel il opère. C'est pour pallier cette limite que le concept de *coutume didactique* (Balacheff, 1988) a été formulé. Cette tentative reste cependant tributaire de l'expression juridique attribuée au premier concept. Souhaitant démarquer ce qui relève du contrat didactique et ce qui n'en relève pas mais qui doit être pris en

considération, Balacheff formule à nouveau une désignation juridique déjà fortement marquée en sciences sociales. Or, c'est bien la deuxième critique qui peut être formulée. L'expression de contrat (didactique) ne peut être utilisée sans qu'un ensemble de conditions qui le définissent strictement ne soient rassemblées. C'est ainsi que le concept de contrat désigne une forme d'engagement mutuel, matérialisé et explicite, qui fixe les contreparties auxquelles chaque partie liée à droit (Testard, 2001). Le contrat repose sur une garantie juridique qui implique des sanctions organisées en cas de manquement aux engagements pris. Le contrat est donc une forme institutionnalisée et explicite d'engagements entre des acteurs.

L'idée même d'un contrat didactique est une manière de désigner un système d'obligations réciproques observables qui semble effectivement régir les situations d'enseignement et d'apprentissage. La terminologie adoptée renvoie le lecteur à un contrat qui porte à la fois les termes d'une interdépendance où chaque partie liée par le contrat trouve son intérêt (ce qui semble pertinent) tout en intégrant une forme d'engagements mutuels contractualisé impliquant, en tant que forme juridique, un engagement à coup sûr objectivé sous une forme écrite et légale. Or, il convient de relever que la référence légale et normative de la formation ne permet pas d'expliquer ou de comprendre le déroulement des enseignements et des apprentissages en question. La référence légale de la formation, c'est son « Règlement intérieur ». Il est encadré par des lois et rendu par elles obligatoire pour les organismes de formation. Même si ce « Règlement » peut être considéré comme un « contrat » ou, mieux, comme une forme d'engagement contractuel, son contenu est loin d'encadrer les interactions entre les formateurs et les stagiaires autour des notions enseignées. Ce n'est pas un contrat *didactique*. L'analyse de son contenu permet d'établir que le terme « contrat » y apparaît bien comme un « contrat de formation » même s'il est très vite remplacé par le terme de « dossier d'inscription ». Ce contrat *de formation* définit les devoirs et droits des stagiaires dans leurs rapports à l'équipe pédagogique. Cependant, ce « contrat » n'implique aucun devoir (ou droit) lié directement à l'enseignement et à l'apprentissage des notions. Il n'existe pas au sens légal de devoir d'apprentissage tout comme il n'existe pas explicitement de droit à l'enseignement.

Le règlement en question n'entre effectivement en ligne de compte dans la formation observée qu'à la première séance de formation. Il n'a ensuite, selon les observations faites, de valeur qu'en cas de comportement jugé déviant d'un stagiaire. Ces comportements considérés comme déviants ne relève pas à strictement parler de l'apprentissage des notions. Lorsqu'un stagiaire ne s'engage pas dans une activité d'apprentissage (ou dans des activités d'apprentissage), les formateurs ne font aucune référence au contrat de formation. Ce dernier relève d'autres dimensions que nous

aborderons plus loin. Après ces analyses qui portent sur le « Règlement intérieur », il faut dépasser les deux impasses identifiées plus haut dans l'appréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage. D'un côté, il faut dépasser celle qui consiste à faire de la répétitivité des situations un élément neutre et insignifiant. De l'autre côté, il faut dépasser celle qui consiste à faire de l'inédit de ces situations, l'inédit des notions à enseigner, une dimension régie par un régime contractuel. Le « Règlement intérieur » n'explique pas les pratiques mises en œuvre au sein de la formation. Il constitue un garde-fou face à des pratiques déviantes. C'est dans ce cas qu'il y est fait référence. Il matérialise une référence normative invoquée dans des situations problématiques. Conformément à au cadre théorique défini, c'est le sens, pour un acteur donné, de sa pratique qui permet à la fois de la comprendre et de l'expliquer. Il a donc fallu chercher, au-delà de l'apparente neutralité des répétitions, d'éventuelles significations qui leur seraient associées. Sur ce point, ce travail est proche de l'ethnographie de l'école (Woods, 1990), des travaux interactionnistes ou de ceux issus de l'ethnométhodologie qui s'appliquent à l'éducation (Coulon, 1993).

## **IX – 5. 1. Interpréter l'implicite**

Comme indiqué dans la première partie de ce travail, un des présupposés de cette étude consiste à poser que, dans les interactions entre acteurs, ce qui est tu, caché, tabou, implicite, n'est, pour autant, pas dénué de significations. Au contraire, une large part du *réseau de significations* au sein duquel les acteurs d'une formation sociale évoluent relève de cette dimension latente ou cachée. Ces significations sont les prémisses à partir desquelles les acteurs produisent les activités dont ils sont les auteurs. Dans cette perspective, postuler la neutralité de dimensions répétitives, régulières et implicites, c'est amputer les situations vécues par les acteurs de leur socle, de leur base signifiante. Ces bases, ces significations objectives peuvent être désignées comme des *axiomes culturels de base* (Turner, 1990). Selon cet auteur, la spécificité des rites de passage réside dans l'affirmation ou la réaffirmation avec force des axiomes culturels auprès des protagonistes des rites. Préparer les acteurs à occuper un nouveau statut, c'est les préparer à entrer en relation avec des significations objectives différentes ou à produire un sens différent à partir de ces dernières. Ces axiomes sont de ce point de vue loin d'être neutres. Ils ont une signification pour les protagonistes des situations même si ces significations ne sont pas dites. Le refus de la neutralité sémantique de l'implicite ne doit cependant pas ôter à l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage une idée importante. Dans la répétition des pratiques, des espaces, des ordres de l'interaction réside, en toute probabilité, une

forme d'économie de l'attention des acteurs à certaines dimensions (temporalités, espaces, etc.) en permettant une attention réfléchie plus grande de ces mêmes acteurs à d'autres dimensions (notions enseignées et à apprendre). Cela ne signifie pourtant pas que les premières dimensions sont moins importantes que les secondes. Cela signifie qu'elles sont acquises, qu'elles ne sont pas questionnées, qu'elles sont établies, et que cette acquisition antérieure, cette absence de questions, cet établissement permet à l'enseignement et à l'apprentissage, au sens restreint de ces termes, de se réaliser.

L'accès à ces significations implicites, - latentes ou cachées -, est donc un objectif primordial pour l'analyse de la formation. Il n'est cependant pas sans poser de problème quant à la réalisation des analyses elles-mêmes et des interprétations qu'elles supposent. Ces significations, cachées pour la plupart, sont des significations vécues sur un mode expérientiel, selon un sens pratique (Bourdieu, 2000), dans un rapport pratique (Barbier, 2000), direct aux situations. En tant que telles, elles sont liées à la perception qu'ont les acteurs des situations et à la manière dont, sans réfléchir consciemment, ils s'y orientent. La formulation de ces significations est donc une opération de traduction qui génère chez elle un changement d'état. Tout comme la traduction de Shakespeare en langue française opère des modifications sensibles de l'œuvre, l'interprétation des significations cachées qui travaillent la pratique opère des modifications sensibles de ces significations. Ce changement d'état, lié à l'entreprise de recherche, ne doit cependant pas faire oublier le caractère caché, implicite de ces significations qui s'insèrent dans un sens pratique vécu silencieusement par chaque acteur.

## **IX – 5. 2. Quand les objets et les corps « parlent »**

Pour aborder ces éléments répétitifs à la recherche des significations qui leur seraient inhérentes, le point de départ choisi est celui des significations objectivées, institutionnalisées sous forme de statuts. Ces significations s'instaurent dans la division statutaire associée aux situations d'enseignement et d'apprentissage tout en la légitimant. Cette division, c'est celle qui sépare les formateurs des stagiaires. Cette division statutaire est aussi une division de l'espace : la table du formateur n'est accessible qu'à lui et le tableau n'est accessible aux stagiaires que sur demande ou invitation du formateur. Elle est aussi une division des possibilités pratiques : les formateurs peuvent se mouvoir sans restriction au sein de la « salle de cours », là où les stagiaires sont, sauf exception autorisée, assis ; les formateurs prennent la parole par eux-mêmes là où les stagiaires demandent d'abord (et sans mots) que le formateur la leur donne ; les formateurs peuvent écrire au tableau là où

les stagiaires ne le font qu'avec l'autorisation du formateur.

Dans cette perspective élémentaire et du point de vue des significations objectives, les formateurs possèdent ce statut et ces prérogatives car ils savent ce qu'ils ont en charge d'enseigner alors que les stagiaires possèdent leur statut et ces restrictions car ils ne savent pas ce qu'ils sont venus apprendre. Cette interprétation est basée sur l'observation des séances. Les formateurs, quels qu'ils soient, viennent donner un cours avec une somme de documents divers, répartis dans des classeurs ou autres pochettes cartonnées, des feutres pour tableau blanc et, éventuellement, un cartable, une trousse, etc. Une des premières choses qu'ils font en entrant dans la « salle de cours » consiste à poser ces affaires, et notamment les nombreux documents, sur la table qui leur est implicitement réservée. Pendant ce temps, les stagiaires font de même avec leurs affaires beaucoup moins nombreuses : souvent, un ou deux stylos et une pochette, vide à la première séance puis de plus en plus remplie.

Le comportement des formateurs, partagé entre eux sans concertation apparente, n'est pas sans poser de question. Ils apportent avec eux de nombreux documents, lourds, peu aisés à manipuler (surtout lorsque l'on doit ouvrir une porte fermée à clé) et n'en utilisent pour autant qu'une très faible portion. Ce n'est donc pas leur utilisation à des fins d'enseignement qui justifie un tel effort physique, répété à chaque séance de la part des formateurs. Les séances de formation au sein de l'organisme sont étendues sur des demi-journées entières. Les formateurs ne peuvent donc avoir qu'une séance par demi-journée. De plus, ils possèdent chacun, même les plus précaires d'entre eux, un casier fermant à clé leur permettant éventuellement de laisser en toute sécurité leurs affaires. L'usage de ces nombreux documents par les formateurs consiste dans leur disposition sur la table qui leur est destinée, disposition par ailleurs visible de chacun des protagonistes des séances de formation. Ces documents, posés, montrés sans autre forme de commentaires, signifient aux stagiaires l'étendue des connaissances (ou du savoir) de son propriétaire. Par opposition, les stagiaires qui, aux premières séances n'ont que peu de choses à poser sur leur table (un ou deux stylos et une pochette vide ou presque) signifient parallèlement, à destination des autres stagiaires et du formateur, l'absence de connaissances ou de savoir qui leur revient. C'est ainsi qu'objets et comportements des protagonistes des situations participent du développement, de l'expression de significations objectives par ailleurs liées les unes aux autres. En posant ses documents sur la table qui lui est réservée, le formateur signifie implicitement quelque chose de l'ordre de : « j'ai un savoir étendu ce qui justifie ma place et mon statut ». En faisant de même, chaque stagiaire signifie : « je n'ai pas ou peu de connaissance ce qui justifie ma place et mon statut ». Ces comportements instaurent la

relation asymétrique qui a cours entre les formateurs et les stagiaires à chaque séance. Les significations objectives qui en émergent les justifient.

Les éléments répétitifs identifiés lors des observations et les manières dont les protagonistes des situations interagissent avec eux constituent des développements, sur d'autres plans que celui du statut, de cette division élémentaire. Le tableau présenté ci-dessous, qui ne traite que les régularités des séances observées, en rend compte avec une logique aussi étonnante qu'implacable. Il a été construit à partir des éléments matériels et observables des séances (comportements répétitifs et objets principalement). En outre, l'idée est que ces éléments n'ont de signification que rapportés à la division élémentaire entre les formateurs et les stagiaires. Durkheim et Mauss (1969) ont exprimé cette idée en montrant comment « la classification des choses reproduit la classification des hommes ». Turner (1972, p. 15) exprime quelque chose d'assez similaire en indiquant que les rites superposent une structure symbolique, une structure de valeurs, une structure téléologique et une structure de rôles. Ces répétitions, rapportées les unes aux autres, aboutissent à considérer : d'un côté, les formateurs comme ceux qui maîtrisent un certain savoir, se tiennent debout, sont mobiles et possèdent de fait un certain pouvoir sur la situation (postures, activités, temporalités et espaces) et dont les performances méritent d'être publiques, d'être montrées (valeur des activités et du discours ainsi que l'usage du tableau notamment) ; de l'autre côté, les stagiaires ne maîtrisant pas ce savoir, se tenant assis, relativement immobiles et ne possédant pas le pouvoir en question sur la situation, ce qui implique le caractère privé, caché, de leur performance respective. Ces significations constituent des axiomes culturels de base, c'est-à-dire, dans un sens usuel, comme un ensemble de « prémisses considérées comme évidentes, et reçues pour vraies sans démonstration par tous ceux qui en comprennent le sens » (Lalande, 1926, p. 105). Cette prémisse est à considérer comme une prémisse culturelle, soit comme un élément composant le sens commun. Il est en effet de sens commun de considérer qu'une personne ne maîtrisant les « savoirs de base » n'est pas à même d'assurer de manière compétente des rôles citoyens, professionnels, etc. (Lahire, 1999a), c'est-à-dire d'avoir un certain pouvoir (de faire, de dire, de montrer). Dans une des parties précédentes (Partie II), la valeur objective des diplômes a été soulignée. Ils sont devenus une des conditions élémentaires de l'accès à l'emploi. Là encore, cette condition de diplôme peut être considérée comme un développement, dans les pratiques de recrutement au sein des entreprises, de l'axiome identifié ci-dessus dans les situations d'enseignement et d'apprentissage où savoir, c'est aussi pouvoir... travailler.

Le terme d'axiome ne doit pas cependant pas nous leurrer sur la « nature » de l'élément désigné. Un axiome culturel de base n'est pas un élément langagier ou un élément du discours. C'est

une signification (ce qui le rapproche du langage) mise en pratique, intériorisée ou objectivée<sup>1</sup>. En tant que « l'axiome » en question est pratiqué, signifié par le médium de la corporéité, des objets et de la pratique, il est hors d'atteinte du discours tout en étant extrêmement présent dans la situation qu'il travaille. Son omniprésence tranche avec sa relative absence lorsque des discours sont produits par les protagonistes de la situation sur la situation elle-même. « L'axiomatique » mise en œuvre prend alors la place d'une évidence implicite à la fois nécessaire pour comprendre et expliquer la situation, inexpliquée et inexplicable par ceux qui vivent et racontent cette situation. La terminologie d'axiome, d'axiomatique ou de prémisses est cependant pertinente en cela qu'elle désigne les fondements, les bases significatives à partir desquelles une manière d'aborder le monde, d'entrer en rapport avec lui s'organise. Une fois cette axiomatique identifiée, c'est la logique pratique de la situation étudiée qui se dévoile progressivement.

En tant qu'elle repose sur les pratiques de chaque acteur, elle suppose donc une disposition de ces acteurs à agir conformément à cette codification implicite que nous nommons axiomatique culturelle de base. Cette codification (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Bourdieu, 1986) peut être considérée comme le résultat des manières de faire des formateurs et d'une discipline attendue et mise en œuvre par les stagiaires (Vincent, 2004). Il est attendu des stagiaires qu'ils mettent des formes, certaines formes à leur posture corporelle, à leur prise de parole, à leur déplacement, etc. Ce faisant, les stagiaires acceptent d'une manière ou d'une autre les significations associées à ces formes. L'axiomatique qui s'incarne et se matérialise dans les pratiques répétitives de formation (tableau 6) consiste à lier au sein d'une implication logique et relativement cohérente pour les acteurs le savoir au pouvoir, décliné en pouvoir faire, pouvoir dire, pouvoir montrer, etc. Parallèlement, la méconnaissance est liée à l'incapacité, elle-même déclinée en incapacité de faire, incapacité de dire, incapacité à montrer, etc. La pertinence du concept d'axiomes culturels réside dans l'évidence qu'il implique pour les protagonistes. C'est bien de cela dont il est question ici dans les régularités observées. Aucun des stagiaires rencontrés n'a remis en question ces éléments routiniers qui relèvent de l'indiscuté et de l'indiscutable. Ces axiomes seraient les prémisses du développement des activités d'enseignement et d'apprentissage de telle manière que la séparation exprimée, au sein des pratiques, entre la répétition et l'inédit n'aurait de valeur qu'en tant que séparation analytique.

---

<sup>1</sup> Le même problème se pose avec l'expression « théorème-en-acte » de Gérard Vergnaud (1996).



<b>Le formateur</b>	<b>Les stagiaires</b>
<b>Celui qui en sait plus</b> Les nombreux documents qui a sur sa table	<b>Ceux qui n'en savent pas beaucoup</b> Les documents qu'ils ont ou n'ont pas
<b>Celui qui est debout</b> Posture pendant la séance	<b>Ceux qui sont assis</b> Posture pendant la séance
<b>Celui qui est mobile</b> Déplacements pendant la séance	<b>Ceux qui sont immobile</b> Absence de déplacement pendant la séance
<b>Celui qui parle</b> Prises de parole pendant la séance	<b>Ceux qui sont silencieux</b> Prises de parole pendant la séance
<b>Celui dont les activités ont une valeur publique</b> Usages du tableau, centre de l'attention, s'adresse à tous	<b>Ceux dont les activités ont une valeur privée</b> Travail sur feuilles, périphérie de l'attention, ne s'adresse qu'à l'enseignant
<b>Celui qui maîtrise les temporalités</b> Annonce de la pause, démarrage des séances, fin de pause, fin de séance, éventuelle modification de l'emploi du temps	<b>Ceux qui suivent des temporalités qui leur sont imposées</b> Attente du formateur avant la séance, attente de la pause, attente de la fin de séance, retards et absences à justifier
<b>Celui qui permet l'accès aux espaces</b> Clé de la salle, fermeture à la pause et réouverture ensuite, accès au tableau pour certains, etc.	<b>Ceux qui n'accèdent aux espaces qu'avec une autorisation ou un formateur</b> Aller aux toilettes, aller au tableau, passer par le secrétariat pour sortir, entrer dans une salle de formation, etc.

**Tableau 6 : Synthèse des significations des pratiques répétitives dans les séances observées**

L'interprétation faite permet d'identifier une axiomatique de base qui se matérialise de manière régulière au sein des situations en question, par la manipulation d'objets, les postures corporelles ou autres pratiques des protagonistes, stagiaires et formateurs. L'identification de ces significations apparemment partagées permet de sortir la régularité observée des séances de la neutralité. Cependant, à ce stade, ce que le contrat didactique permet d'analyser au sein des séances d'enseignement et d'apprentissage n'est pas intégré à nos analyses. Les séances de formation sont structurées par une différenciation entre ceux qui savent et peuvent (faire, dire, écrire publiquement) et ceux qui ne savent pas et ne peuvent pas (faire, dire, écrire publiquement). Ces significations semblent cependant réaffirmer au sein de la formation ce qui, dans d'autres situations, est déjà affirmé : l'inégal accès à l'emploi peut être interprété comme une inégale capacité à faire. Les analyses précédentes portant sur la poursuite de l'engagement en formation des stagiaires ont abouti à conclure à l'importance pour eux des figures de l'activité (Partie III). Les tensions et contradictions exprimées reposent, pour chaque acteur, sur elles.

Au regard de ces analyses, les significations objectives cachées des situations d'enseignement et d'apprentissage relèvent du même registre mais posent un problème. D'un côté, ces significations expriment un rapport clair entre savoir et pouvoir, soit, sans trahir ces interprétations, entre savoir et figures de l'activité. En parallèle, ces significations expriment un rapport clair entre ignorance ou méconnaissance et passivité. Or, de ce point de vue, les stagiaires sont, au sein de la formation, considérés et se comportent comme des acteurs passifs du fait de leur méconnaissance. A ce stade, on imagine mal alors comment un enseignement et un apprentissage peuvent s'organiser. En effet, comment, en réaffirmant qu'ils sont passifs à des acteurs qui fuient des figures singulières de la passivité ou s'orientent vers l'incarnation de figures singulières de l'activité, peut-on en même temps leur permettre de développer des comportements et une vision d'eux-mêmes cohérents avec une figure de l'activité ? C'est là qu'une seconde dimension essentielle des situations observées doit être réintégrée.

## **Chapitre X : De l'échange au don, du contrat à la confiance**

L'axiomatique culturelle de base mise en œuvre est réalisée par les acteurs sous forme de performance collective. Les interprétations formulées consistent à traduire ce que les pratiques répétitives des protagonistes des séances de formation signifient. Ce détour permet de rompre avec un éventuel postulat de neutralité. Il convient maintenant de revenir à cette question essentielle que pose une des critiques formulées précédemment. Si les interactions entre formateurs et stagiaires autour d'une notion enseignée et à apprendre ne sont pas de l'ordre du contrat, de quel ordre sont-elles ? Répondre à cette question, c'est parallèlement ébaucher la réponse à la question qu'a soulevé en conclusion le chapitre précédent : comment peuvent s'articuler entre eux ces éléments apparemment contradictoires que sont le sens donné par les acteurs à la formation et les significations objectives des séances de formation ?

Le point de vue développé plus haut est une exposition synthétique de significations pratiques étudiées d'un point de vue statique. Or, la réalité de la formation observée est celle d'un « parcours » (de formation), d'un cheminement temporel, d'un passage d'une place à une autre, d'une « progression » (pédagogique) ou d'une trajectoire d'acteur. Il est donc nécessaire d'approcher les situations en question sous l'angle diachronique. Alors que la démarche précédente aboutit à définir les formateurs comme ceux qui savent et qui peuvent (et parallèlement, les stagiaires comme ceux qui ne savent pas et qui ne peuvent pas), l'appréhension dynamique des séances de formation permet d'intégrer les dimensions ponctuelles de la formation, celles des notions enseignées et à apprendre. Cette dimension temporelle est essentielle. Les expressions citées précédemment sont, à ce titre, instructives. Pourtant, il n'y a, au regard des observations, rien de plus étranger à la formation vue de l'extérieur que l'idée de parcours. Les stagiaires restent assis, relativement immobiles, durant les séances. Les expressions renvoient à la métaphore d'un cheminement pensé comme cheminement d'apprentissage. Le parcours du stagiaire est un parcours dont les étapes sont celles des notions enseignées et à apprendre.

Un autre défi de ces analyses consiste à réunifier des significations séparées analytiquement. Jusqu'ici, les significations manifestes ont été distinguées des significations latentes et des significations cachées. Or, dans les situations vécues par les acteurs, elles forment un tout. Les axiomes culturels de base sont les prémisses, les bases des développements explicites des séances de formation. A partir du traitement réalisé pour les analyses précédentes, il est apparu que ce sont les « supports pédagogiques » qui servent à la fois à rythmer les séances de formation, à lier les significations cachées et les significations manifestes et latentes et à lier les formateurs et les stagiaires autour d'enseignements et d'apprentissages ponctuels. Ces premières analyses ont permis d'établir un principe mis en œuvre dans la formation observée, celui d'une économie (au sens de flux), d'un système de dons. C'est dans cette direction que nous continuons.

## **X – 1. Reformuler le contrat didactique**

Les situations d'enseignement et d'apprentissage observées peuvent *a minima* être considérées comme la mise en rapport dans un espace-temps donné d'un formateur et de stagiaires. Ce qui définit et légitime l'un et l'autre statut, c'est la distribution inégale de savoirs. Cette distribution inégale est axée relativement à la langue française pour les uns, aux techniques de recherche d'emploi pour un autre, aux mathématiques ou à l'informatique pour les derniers. Les observations montrent que cette distribution inégale de savoirs est matérialisée et signifiée par la disposition inégale de documents sur les tables des uns et des autres. Les formateurs viennent systématiquement enseigner avec de nombreux documents, par ailleurs plus nombreux que ceux qu'ils utilisent effectivement durant la séance. Les stagiaires n'ont, au début de la formation, aucun document. Puis, au fil des distributions successives, ils les cumulent jusqu'à avoir sur leur table une pile importante de documents qui, sans égaler la quantité de documents des formateurs, peut, pour les plus assidus, aller jusqu'à demander deux chemises cartonnées à rabats pour les contenir. Là encore, les stagiaires qui rapportent de séance en séance les documents utilisés précédemment, ne répondent pas à une nécessité pratique évidente. Une fois un document utilisé (c'est-à-dire dans le cadre d'une à deux séances maximum), ils n'ont en effet plus d'utilité apparente lors des enseignements qui suivent.

Ce qui peut *a priori* être considéré comme des incohérences ou une relative absence de sens pratique ne doit rien à une étourderie qui serait à la fois répétée de séance en séance et, de surcroît, partagée et collective. Ces documents matérialisent et représentent (au sens de présenter une nouvelle fois) ce qui légitime et constitue en tant que telle les situations d'enseignement et d'apprentissage. Ces

documents représentent la distribution inégale de savoirs entre les uns et les autres, qui légitime la division statutaire entre eux. Considérer ainsi ces documents, ces « supports pédagogiques », c'est leur reconnaître une dimension symbolique. C'est reconnaître qu'ils participent à ce *réseau de significations* cher à Clifford Geertz (2003). En tant qu'ils ne sont, pour une bonne part, pas utilisés (c'est-à-dire qu'ils ne sont pas lus et personne n'écrit effectivement dessus), ces documents servent d'attributs et montrent avec la force de l'évidence et de l'implicite la quantité de savoir que chacun possède. Ils possèdent alors une signification pratique. L'un, posant une pile de documents sur sa table exprime, sans le dire, qu'il sait. L'autre, posant une pochette vide sur sa table exprime, sans le dire, qu'il ne sait pas.

Ce n'est cependant qu'un point de départ car certains de ces documents sont utilisés comme des « supports pédagogiques ». On les donne, on écrit dessus en faisant des exercices, on réécrit dessus en les corrigeant, etc. Cette première analyse en appelle donc d'autres pour restituer à cette implicite des séances de formation sa signification pratique. Plus largement, ces « supports » semblent participer d'un rapport de représentation matérielle, et donc d'objectivation, qui supportent la logique même des séances analysées selon un principe dénommé, en anthropologie, d'*efficacité symbolique*. L'analyse des différentes manipulations ou usages de ces documents (moments de leur distribution, « nature » propre liée au déroulement de la séance, activités qu'ils impliquent pour les stagiaires, etc.) permet d'appréhender plus largement la logique pratique des séances de formation et des séquences qui les ponctuent. C'est ainsi que le principe d'une économie symbolique au sein de la formation a pu être mis à jour.

## **X – 1. 1. Les supports pédagogiques comme objets symboliques**

L'étude des supports pédagogiques et des moments où ils sont distribués permet d'établir qu'ils sont, au moment de leur distribution, la matérialisation de deux types de savoirs. Les premiers et les plus explicites d'entre eux sont les savoirs associés aux séances : savoirs sur la langue française et plus spécifiquement sur une règle donnée de la langue française ou des mathématiques, etc. Ils matérialisent donc les savoirs relatifs aux pratiques de référence des enseignements. Les seconds savoirs ressortent des documents mais aussi des motifs justifiant, aux yeux de certains stagiaires, la compétence des formateurs. Ce sont les savoirs pédagogiques, les savoirs sur la manière d'enseigner. Les *savoirs enseignés* sont matérialisés par les explications écrites et exemples que les documents contiennent souvent en première partie. C'est ce qu'en termes scolaires, on appellerait, comme

certain formateurs, la « leçon ». Les *savoirs sur l'enseignement* sont matérialisés par ces explications et les activités associées à la « leçon », les « exercices ».

Si telle est bien la signification associée à ces documents, il convient de s'intéresser aux manipulations qui en sont faites. La première d'entre elles consiste simplement pour le formateur à les poser sur sa table comme matérialisation de ses compétences. C'est un des premiers gestes qu'il réalise en entrant dans la salle de cours. Cet usage correspond à un usage des supports pédagogiques comme attributs signifiant et légitimant le statut de son propriétaire. Puis, dans le déroulement des séances de formation, une partie des documents apportés par le formateur est distribuée aux stagiaires. C'est alors la représentation, la matérialisation de la transmission du savoir enseigné en question ou la matérialisation de l'enseignement. En étant manipulé, les attributs entrent au sein d'une efficacité symbolique. Dans le même mouvement de distribution, les stagiaires entrent en possession de ce qui deviendra leur document. L'appropriation semble effective lorsqu'ils matérialisent sur les documents et par l'écriture les résultats de leur activité. Enfin, en dernier lieu, une correction est réalisée selon des modalités différentes (collectivement à l'oral ou individuellement dans une interaction à caractère privée avec le formateur). Nous reviendrons plus loin sur ce point. L'important est ici que, de document en document, de séance en séance, les stagiaires s'approprient une quantité importante de supports qui finit par trôner sur leur table lorsqu'ils sont en formation mais qu'ils emportent aussi chaque jour avec eux lorsque la séance de cours est terminée. Partis pour ainsi dire de rien, ils finissent la formation avec la matérialisation de nombreuses heures d'activités consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage des contenus de la formation.

Ces analyses permettent de supposer l'existence d'une économie symbolique du savoir dans les séances de formation. Cette économie – au sens d'un flux, d'un système de transfert entre différents acteurs et non d'une économie marchande – s'organise au sein des séances elles-mêmes, mais aussi de séances en séances de telle manière que la quantité de documents en possession des stagiaires s'accroît au fil des séances. Au début de la formation, ces derniers arrivent sans document et au mieux avec quelques matériels scolaires permettant d'écrire et de classer les documents. A la fin de la formation, les stagiaires repartent avec une quantité importante de documents comme autant de traces matérielles des activités menées et des notions enseignées. Ces manipulations significatives ont une fonction essentielle au sein des séances de formation.

## **X – 1. 2. Qu'est-ce qu'enseigner et apprendre ?**

Une des principales questions qui se posent lorsque l'on travaille sur le fait éducatif peut être formulée ainsi : qu'est-ce qu'apprendre ? En répondant à cette question, on en vient progressivement à répondre à une seconde question : qu'est-ce qu'enseigner ? De nombreux théoriciens (Piaget, Vygotski, etc.) orientés ou non vers le développement d'une pédagogie, ont apporté à leur manière des éléments de réponse à ces questions. Ces questions ne sont pas seulement le fait d'acteurs voués, en partie, à l'activité scientifique ou pédagogique. Les processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas, en tant que tels, accessibles et directement perceptibles. Les stagiaires eux-mêmes (tout comme les formateurs) peuvent se poser cette question, non plus comme un problème scientifique mais comme une question personnelle avec la charge cognitive, émotionnelle et affective que cela peut supposer. Cette charge est d'autant plus grande si l'on considère les motifs d'engagement en formation exprimés précédemment. Or, une des propriétés reconnues du symbolisme réside justement dans son potentiel de représentation de réalités difficilement perceptibles en tant que telles pour les acteurs. C'est ainsi que la planète Terre peut être symbolisée par un globe de taille réduite sur lequel on dessinera la représentation des continents, que le savoir peut être représenté par des livres, voire par une bibliothèque et que les nombreuses compétences associées à la pratique professionnelle de la plomberie sont, dans notre société, représentées pour un employeur par un diplôme ou un *curriculum vitae*.

La mise en relief d'un principe d'économie symbolique au sein des séances de formation revient à considérer les manipulations successives des documents dans les séances de cours. Celles-ci constitueraient une matérialisation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ceux-ci seraient alors immédiatement perceptibles et perçus pourvu que soit reconnue aux documents la valeur de savoirs matérialisés. Parallèlement à d'autres processus d'enseignement et d'apprentissage, cette matérialisation réaliserait, par le truchement d'une efficacité symbolique, un travail de renforcement consistant à montrer effectivement ce qui, sur le plan cognitif, peut éventuellement se réaliser. Le rangement d'un document dans la pochette cartonnée qui sert au stagiaire pour le classer après une séance de travail deviendrait la représentation de l'intériorisation de l'élément de savoir en jeu comme réalisation d'un apprentissage. Chaque manipulation du document marquerait une étape spécifique du processus de transmission du savoir en même tant qu'elle la constituerait comme un fait. Certes, cette matérialisation des processus d'enseignement et d'apprentissage est simple et nécessairement

simplifiée relativement à la réalité supposée des processus sociaux et psychiques en jeu. Cependant, cette matérialisation n'a pas prétention à rendre fidèlement compte de la complexité des processus. Au contraire, elle vise à les rendre directement et aisément accessibles comme soutien à une activité qui reste mystérieuse et incertaine et dont l'aboutissement n'est connu de l'apprenant qu'une fois qu'il s'est réalisé. Les acteurs ne s'embarrassent que rarement, dans leurs activités quotidiennes, de théories scientifiques. Pourtant, ils ne naviguent pas dans une constante incertitude. Des représentations simples, relativement cohérentes et efficaces suffisent, dans la pratique, bien souvent à leurs affaires. Dans la formation étudiée, ces représentations prendraient le caractère de manipulations de documents, manipulations qui passent par des dons successifs et cumulés allant des formateurs aux stagiaires au fil des séances.

Le choix des supports pédagogiques (version papier ou numérique), des manipulations des supports (envoi postal ou distribution de la main à la main), des activités liées à ces supports (outils ordinaires d'écriture ou environnement numérique de travail) seraient alors constitutifs de représentations singulières des processus à l'œuvre et auraient des conséquences réelles sur la « nature » de ces derniers. Autour des choix de supports pédagogiques, des manipulations qui en sont faites et des activités qui y sont liées, des significations particulières liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage seraient donc véhiculées. A la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » ou à son double « qu'est-ce qu'enseigner ? », chaque matérialisation mise en œuvre dans les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage, qu'elle relève du don ou d'autres formes, apporterait sa réponse implicite, locale et performative. Ces manipulations symboliques et implicites reposent sur une matérialisation relativement durable qui, au-delà des situations elles-mêmes, perdure. En tant que supports efficaces symboliquement, ces matérialisations complètent et renforcent les échanges et manipulations symboliques réalisées sur le plan discursif. Elles les rendent perceptibles bien au-delà du moment où les discours s'évanouissent.

### **X – 1. 3. Le don, un principe économique**

Les sciences sociales et l'anthropologie ont, depuis Marcel Mauss (1950), beaucoup travaillé sur la pratique du don. Malgré l'abondance de travaux sur ce concept, la définition du don n'est pas aisée et soulève quelques questions. Le travail d'Alain Testard (2001) contribue à leur clarification. Le don y est défini comme « (...) la cession d'un bien qui implique la renonciation à tout droit qui pourrait émaner de cette cession, en particulier de réclamer quoi que ce soit en contrepartie ». Cette



définition a l'intérêt de permettre, et c'est l'intention de son auteur, la distinction entre *échange* (marchand ou non marchand) et *don*. Cette distinction s'enracine dans le statut juridique de ces deux types de pratiques. L'échange est lié au *droit* à la contrepartie alors que le don n'est pas lié au droit à cette contrepartie. Cette distinction juridique revient à distinguer d'un côté ce qui relève du contrat (fixant la contrepartie exigible lors d'un échange marchand ou non) et ce qui n'en relève pas. La proximité des interactions d'enseignement et d'apprentissage avec l'idée d'un contrat réapparaît et justifie la critique concernant l'expression de « contrat » didactique. Le contrat et l'échange d'un côté et le don de l'autre ont comme point commun de générer une certaine solidarité. Ils unissent clairement les parties qui échangent ou qui donnent. Cependant, là où l'échange passe par la référence légale et impersonnelle, le don passe par une référence personnalisée, relativement affective ou émotionnelle. Les liens qui s'instaurent ainsi sont d'une autre nature. En cela, ils rappellent l'opposition récurrente en sociologie entre communauté et société ou, chez Turner (1990), entre structure sociale et *communitas*.

Les travaux sur le don mettent en avant qu'au-delà de l'apparente gratuité des dons, ils impliquent bien souvent, dans la pratique, un contre-don distinct de la contrepartie contractuelle de l'échange. Cette distinction tient à deux éléments. Le premier, c'est que le contre-don est rarement pensé ou exprimé comme tel. Il est plutôt d'usage qu'il soit dénié et, lorsqu'il est explicité, qu'il soit présenté comme un don à part entière. Cependant, les travaux montrent que le don est une forme d'obligation implicite, coutumière, personnelle à rendre qui n'a pas la valeur normative et impersonnelle de l'échange contractualisé reposant sur la loi. Cette obligation est, en outre, génératrice d'un lien, d'une relation supportée par une réciprocité objective (Godbout, 2007). Cette réciprocité est d'autant plus facile à dénier qu'elle implique un intervalle de temps entre la première (le don) et la seconde pratique (le contre-don) de l'économie (Bourdieu, 1994). Suivant ces travaux maintenant bien établis, les observations de la formation ont pu être passées au crible des concepts d'échange et de don. C'est de cette manière que la temporalité propre de la formation a été reconstruite. Les deux ordres de réalité, don et échange, y ont été retrouvés avec une centralité pour le don. Chaque séance a été reprise, après les premiers codages, afin d'y repérer la présence (ou non) d'un don ou d'un échange. Chacune des séances est, sur ce point, liée à l'un et à l'autre. La référence aux trois temps de l'économie du don identifiés d'abord par Mauss et développés plus récemment par Godbout offrent alors un cadre de lecture intéressant. Ces trois temps, ce sont le temps du donner, le temps du recevoir et le temps du rendre. Le don de supports pédagogiques apparaît alors comme un élément essentiel de la formation.

## X – 2. Quand l'échange sert le don

A partir de ces analyses, la formation peut être reconstruite et modélisée. Elle devient alors une succession d'espace-temps au sein desquels est mise en œuvre une économie d'échanges et de dons. Cette économie s'articule à l'axiomatic culturelle de base identifiée précédemment, c'est-à-dire aux prémisses implicites des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La première séance de formation est, à ce titre, instructive. Elle se divise en trois séquences successives au fil desquelles un échange est explicitement fixé dans un contrat de formation qui lie chaque stagiaire à l'organisme de formation. Ces contrats de formation permettent aux stagiaires d'obtenir des droits sociaux dérivés des droits liés à un emploi. En contrepartie, ils ont une obligation d'assiduité en formation, ce qui permet à l'organisme de formation de facturer les séances réalisées à ses financeurs.

La première séquence permet la présentation respective des protagonistes de la séance et une présentation de la formation. Cela se traduit par l'exposition des statuts de chacun et des intérêts des stagiaires<sup>1</sup> pour la formation. A ces intérêts, le formateur en charge de la séance, par ailleurs coordinateur des formations de base dans l'organisme, répond par l'exposition des objectifs, contenus et principales conditions de la formation. En réalisant cette présentation, le coordinateur lie les intérêts exprimés par les futurs stagiaires et la formation. Cependant, ces intérêts sont vite relégués au second plan au profit d'intérêts supposés des stagiaires, ceux relatifs aux contreparties issues du droit social liées au suivi d'une formation professionnelle pour adultes. Le formateur expose ainsi ce à quoi peuvent prétendre les personnes qui suivent la formation et formule les termes d'un échange entre les stagiaires et l'équipe pédagogique. Pour ce faire, le formateur fait passer une feuille d'émargement en expliquant qu'un stagiaire engagé en formation doit signer cette feuille à chaque séance. Cette nécessité est même explicitement justifiée par les intérêts économiques de l'organisme de formation qui doit pouvoir justifier auprès des financeurs de l'action de formation de la présence des stagiaires aux séances. L'organisme de formation a un impératif économique. Le formateur insiste sur l'obligation de présence régulière et assidue des stagiaires ainsi que sur sa matérialisation répétée sur les feuilles d'émargement qui constitue une autre obligation. C'est la signification claire d'un échange oral, assez court mais instructif, qui s'installe entre une candidate-stagiaire et le formateur.

---

<sup>1</sup> Ces intérêts sont des formes réduites des motifs d'engagement en formation analysés précédemment (Chapitre VII).

Concluant cette séquence en demandant aux candidats s'ils ont des questions sur ce qui vient d'être dit, le formateur est interpellé par une candidate-stagiaire qui lui annonce publiquement (devant les autres protagonistes de la situation) qu'elle ne suivra pas la formation parce que les horaires ne sont pas adaptés et qu'elle recherche prioritairement un emploi. Le coordinateur lui répond en même temps qu'il expose aux autres candidats-stagiaires les exigences de l'organisme : la formation doit être suivie dans sa totalité (et pas seulement le stage, précise-t-il) ou ne pas être suivie du tout. Un autre candidat-stagiaire, qui suivra la formation deux semaines puis abandonnera, évoque à son tour un problème : il doit se rendre, tous les mardis, au « Resto du cœur »<sup>1</sup> pour y recevoir gratuitement des denrées alimentaires. Le coordinateur lui répond, après avoir demandé si d'autres possibilités horaires pouvaient être envisagées, qu'il pourrait ponctuellement s'absenter. Cette phase de questions et de réponses entre le coordinateur et des candidats-stagiaires fait émerger, sur la base d'intérêts divergents entre les uns et les autres, ce qui se joue depuis le début de la séance. Les deux parties, les candidats-stagiaires d'un côté et le formateur-coordinateur de l'autre, fixent leurs intérêts respectifs et les éventuelles contreparties exigibles envers les uns et les autres. D'un côté, l'organisme de formation, représenté par le coordinateur-formateur, propose des enseignements orientés vers des objectifs que les stagiaires partagent (emploi, maîtrise des savoirs de base et poursuite en formation qualifiante ou diplômante). Il exige cependant, en contrepartie, une assiduité matérialisée par leur signature respective sur la feuille d'émargement. De l'autre côté, les stagiaires, chacun à leur manière, présentent leurs intérêts ou, mieux, une version légitime de leurs intérêts et, pour certains d'entre eux, négocient des possibilités d'entorse à cette contrepartie exigée d'assiduité.

La deuxième séquence matérialise les contreparties évoquées. Des documents sont remplis à cet effet par les stagiaires. Il s'agit, selon leur statut à l'entrée en formation, d'un dossier d'ouverture (ou de prolongement) de droit à une couverture sociale<sup>2</sup> ou d'un dossier de demande d'Allocation de Retour à l'Emploi par la Formation (AREF). Puis, les stagiaires doivent remplir une « fiche statistique » devant permettre à l'organisme de formation de justifier et de faire le bilan de son activité. La troisième et dernière séquence est destinée au commentaire du « Règlement intérieur » et à la signature du contrat de formation attestant l'acceptation du règlement. Ce long commentaire (plus d'une heure) alterne la lecture proprement dite du règlement par le formateur entrecoupée de ses éventuels commentaires, justifications ou arrangements aux règles établies.

---

<sup>1</sup> L'association « Les Resto du cœur » est une association caritative distribuant en France de la nourriture aux personnes ayant des difficultés financières.

<sup>2</sup> Cerfa n°12576\*01.

Le règlement intérieur peut être décrit comme un document définissant des obligations des apprenants, obligations établies dans le cadre d'un « contrat de formation ». Les obligations définies sont associées, en cas de manquement, à des sanctions négatives organisées. Les articles traitent, dans l'ordre, du « contrat de formation », de « l'obligation de formation », de la « rupture du contrat de formation », du « droit disciplinaire », de « l'hygiène et de la sécurité » et de la « représentation des stagiaires ». Des additifs définissent strictement les horaires et conditions d'usage des locaux et les absences justifiées et reconnues par l'organisme de formation. Le document, à valeur juridique, est peu détaillé dans la description des actes sanctionnés avec des appels réguliers au « respect » comme principe relationnel entre les stagiaires et l'équipe pédagogique. Cette caractéristique fait de ce document une référence à des usages variables et flous. Ces usages sont ceux qui constituent l'axiomatic culturelle de base mise en pratique dans la formation. Ce document a plus une valeur d'explication des sanctions éventuelles en cas d'actes illégitimes que celle d'explication de ce qu'est véritablement un acte illégitime, sauf dans le cas des absences et des retards. « Les obligations de formation » insistent fortement sur l'importance de l'assiduité des stagiaires, des horaires, tant en entreprise lors du stage, que lors de la formation proprement dite.

Il définit aussi les motifs légitimes (obtention d'un contrat de travail, entrée dans une autre formation, longue maladie ou congé maternité, suspension de la formation en accord avec l'équipe pédagogique) qui permettent à un stagiaire de quitter une formation dans laquelle il s'est engagé. En cas d'arrêt d'une formation n'entrant pas dans les motifs légitimes définis, des sanctions négatives sont prévues et explicitées : elles sont financières et lourdes. Plus largement, la logique des sanctions négatives qui y sont présentées s'articule sur deux plans distincts : le plan de la participation à la formation et le plan économique. En résumé, l'analyse de ce règlement marque une absence de réciprocité des engagements et des sanctions. Alors que sont largement et presque exclusivement abordées les obligations et sanctions encourues par les stagiaires, aucune obligation n'est, en contrepartie, rapportée à l'équipe pédagogique ou à l'entreprise qui les recevra éventuellement en stage.

Le formateur commente le document en détails et exprime quelques arrangements concernant la gradation des sanctions éventuelles envers des stagiaires en faute, les horaires des pauses, les retards et l'interdiction formelle de boire dans les salles de cours. Une fois ces commentaires exposés aux stagiaires, il leur demande d'attester qu'ils ont reçu la lecture du document en signant la feuille distribuée auparavant. C'est la signature d'un engagement contractuel formalisé par le règlement intérieur dont les termes, fixant l'échange, échappent complètement aux stagiaires au

profit d'un organisme régi par l'exigence de tiers acteurs : les financeurs et les législateurs.

Cet échange contractualisé ne fixe, en outre, pas les termes des relations entre les stagiaires et les formateurs autour des contenus d'enseignement et d'apprentissage. Le *contrat de formation*, si l'on veut le dénommer ainsi, fixe, pour les stagiaires uniquement, les conditions disciplinaires de fréquentation de la formation. Même les termes de l'échange que scelle ce contrat et qui apparaissent dans les première et deuxième séquences ne fixent pas les termes des relations d'enseignement et d'apprentissage. D'un côté, les stagiaires s'engagent à suivre assidument la formation. De l'autre, l'organisme leur donne la possibilité d'accéder à quelques droits sociaux souvent associés à l'emploi (couverture maladie, défraiements des frais de transport, rémunération sous forme d'allocations de retour à l'emploi, etc.). Il existe donc bien une forme contractuelle définissant les termes d'un échange entre les stagiaires et l'organisme de formation, mais elle n'est pas didactique : elle ne concerne pas, en un sens restreint, l'enseignement et l'apprentissage. Le contrat de formation est intimement lié à la discipline des stagiaires et, de proche en proche, à l'axiomatique culturelle de base mise en œuvre. Il oblige les stagiaires à l'assiduité et au « respect » de l'équipe pédagogique. Ce faisant, il les oblige à respecter la discipline attendue des stagiaires, celle identifiée précédemment et qui les place objectivement dans la passivité et l'absence de connaissance. En contrepartie de cette assiduité et de ce « respect », les stagiaires ont accès aux droits sociaux que leur statut leur donne. Cependant, ni le contrat, ni l'échange ne constituent, à eux seuls, des cadres d'intelligibilité suffisant à rendre compte des réalités observées au sein des séances de formation. Le contrat et l'échange sont, relativement à la formation observée, des préambules à sa mise en œuvre effective comme activités d'enseignement et d'apprentissage. Ils n'interviennent pas directement sur elles. Il convient, en outre, de noter une dernière chose avant d'aller plus loin.

Lors de la première séquence de cette séance, les stagiaires ont exprimé leurs intérêts. Elle peut donc être considérée comme une séquence de définition d'intérêts communs. Or, les séquences suivantes ne donnent plus de place à ces intérêts. Sur cette base, est définie une forme d'échange contractualisée qui répond certes à l'intérêt exprimé de l'organisme de formation (l'assiduité des stagiaires) sans que ne soit à nouveau évoqué l'intérêt exprimé des stagiaires. Il est alors fait référence à un intérêt supposé des stagiaires, lié aux contreparties issues du droit social français. Les termes du contrat répondent donc bien à l'intérêt évoqué en priorité par le coordinateur des formations de base sans, à ce stade, répondre aux intérêts exprimés par les stagiaires. L'intérêt de l'organisme de formation est donc, de ce point de vue, garanti par la référence juridique du règlement intérieur et, plus largement, de l'engagement contracté. La relation asymétrique identifiée au sein des disciplines,

qui touche respectivement les stagiaires et les formateurs, émerge dès la contractualisation de leur relation. Cette prise en compte des intérêts exprimés des stagiaires interviendra dans les séances de formation suivantes, consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage.

## **X – 2. 1. De l'échange au don**

Les autres « premières » séances, celle de chaque formateur intervenant pour un contenu d'enseignement et d'apprentissage particulier, prennent le même point de départ que la précédente : la présentation respective des protagonistes de la situation. Plus que de présentations respectives, chaque formateur se présente comme tel et chaque stagiaire se présente, dans chaque « première » séance, par l'expression d'une partie au moins de ses intérêts liés à la formation ou aux contenus d'enseignement en question. D'un côté, le formateur marque son statut et, ce faisant, les attentes légitimes des stagiaires envers lui (l'enseignement d'un contenu comme le français, les mathématiques ou les techniques de recherche d'emploi) et ses compétences propres (savoir sur le contenu à enseigner, savoir sur l'enseignement). De l'autre côté, les stagiaires expriment leurs intérêts respectifs sous forme d'objectifs et font éventuellement un court récit de l'expérience ou de la situation vécue à l'origine de leurs intérêts. Il va de soi que, dans aucune de ces séances, l'axiomatique mise en pratique dans la formation n'est remise en question. Ce qui diffère au sein de ces séances, c'est le traitement que le formateur réalise des intérêts exprimés des stagiaires et la réponse qui leur est apportée. Cependant, les premières séances ont, de ce point de vue, un élément commun. Ces différentes réponses aux intérêts des stagiaires, aboutissent, peu ou prou, par le don. Cet aboutissement passe préalablement par la dérivation de l'intérêt respectif des stagiaires vers le contenu d'enseignement et d'apprentissage associé à la séance. Plus spécifiquement, chaque formateur prend brièvement connaissance, au début de « sa » première séance avec les stagiaires, des intérêts qu'ils expriment. Il y répond, après que chaque stagiaire se soit exprimé, par l'établissement d'un lien explicite entre ces intérêts exprimés et le contenu d'enseignement qu'il a à sa charge.

C'est ainsi que, lors de la première séance de français d'une formatrice, elle propose aux stagiaires, après qu'ils aient exprimé oralement leurs intérêts et objectifs professionnels respectifs, de réaliser des activités liées à « la présentation de soi » en milieu professionnel et à la « politesse ». Une autre formatrice en français leur propose, dans un contexte similaire, des activités elles aussi relatives à la « présentation de soi », mettant en jeu les conjugaisons au présent de l'indicatif des verbes du premier groupe. Lors de la première séance destinée à l'enseignement des techniques de recherche

d'emploi, le formateur a une attitude similaire. Après l'expression des intérêts professionnels des stagiaires, il profite de ces présentations pour poser des questions parfois déroutantes comme on peut s'y attendre lors de certains entretiens d'embauche. Ensuite, il introduit une activité liée à la réalisation de *curriculum vitae*. Seul le formateur en charge de l'enseignement de base de l'informatique déroge sensiblement à cette régularité. Il demande explicitement aux stagiaires, avant qu'ils se présentent, d'exposer leurs usages actuels de l'outil informatique.

Ces multiples exemples, invoquant des séances dirigées par des formateurs différents, montrent comment le début des premières séances des formateurs est destiné à établir rapidement un lien entre contenus d'enseignement et intérêts personnels des stagiaires. Seule la première séance d'informatique déroge sensiblement à cette règle sans, pour autant, rejeter comme hors de propos les intérêts plus larges des stagiaires. L'attitude respective des formateurs consiste à faire de leur contenu d'enseignement des objets dérivés, des déclinaisons opérationnelles, des objectifs légitimes pour les stagiaires étant donné leur intérêt respectif. Autrement dit, c'est ici la réalisation d'un effet de sens que recherchent les formateurs. S'ils y parviennent, les stagiaires considéreront que les contenus d'enseignement en jeu sont dignes d'intérêts, qu'ils ont une valeur au regard de leurs intérêts respectifs. Les formateurs auraient alors réussi à renforcer ou à générer chez les stagiaires l'attribution d'une valeur positive aux contenus d'enseignement. C'est sur cette hypothèse que les analyses se poursuivent<sup>1</sup>. Alors que jusque-là, les termes de l'échange liant les formateurs et les stagiaires reposaient sur des réalités extérieures en délaissant sensiblement l'intérêt exprimé des stagiaires, le début des premières séances permettent à ces derniers de s'exprimer, de s'arrimer aux contenus d'enseignement des séances. C'est à ce stade que peut enfin intervenir le don.

Les formateurs ont au mieux, à ce stade, renforcé ou dérivé les intérêts respectifs des stagiaires vers le contenu d'enseignement dont ils ont la charge. Cela signifie que les stagiaires ont pu, à ce moment des premières séances, donner une valeur positive au contenu d'apprentissage de chacune des séances. C'est là que la plupart des formateurs réalise un don à l'attention des stagiaires. Sur cinq des formateurs observés, quatre réalisent un don après avoir mis en œuvre cette tentative de dérivation des intérêts des stagiaires. La formatrice qui n'a pas réalisé le don à ce moment de sa séance le fera un peu plus tard.

---

<sup>1</sup> La partie suivante (Partie V) permettra de revenir sur ce point.

Comme indiqué plus haut, ce don est un don de support pédagogique. Après avoir opéré ou renforcé la valeur de leur contenu d'enseignement (et ce faisant, la valeur de leur enseignement), les formateurs offrent donc aux stagiaires des documents matérialisant l'enseignement. Dans l'hypothèse que cet enseignement fasse sens, ait une valeur pour les stagiaires, ces derniers se voient offrir, dans l'apparence de la gratuité, de l'absence de contrepartie exigée, un objet matériel ayant une valeur. Progressivement, se mettent en place les éléments qui permettent d'expliquer et de comprendre la réciprocité qui s'instaure au fil de la formation au sein d'une relation par ailleurs marquée par une asymétrie certaine. Le don est une pratique qui fait d'un bien dont l'acteur X est « propriétaire » la propriété de l'acteur Y sans que le premier ait le *droit* de réclamer une contrepartie au second. Dans la formation étudiée, les supports pédagogiques, propriétés initiales des formateurs, jouent la fonction d'attributs de leurs connaissances et compétences. Ils sont bien leur propriété. Ces supports ne s'échangent pas facilement entre formateurs et à aucun moment des stagiaires n'y touchent sans qu'ils leur aient été explicitement donnés par le formateur qui en avait auparavant la propriété. Les stagiaires deviennent-ils propriétaires de ces supports ? Force est de constater que oui. Aucun des supports pédagogiques distribués n'a été rendu, même après usages par les stagiaires, aux formateurs. Les stagiaires, après chaque séance et à la fin de la formation, repartent avec leurs supports. Les formateurs ont-ils le droit d'exiger une contrepartie à ces dons ? D'après les observations, ils ne le font en aucune manière. Certes, les formateurs attendent des stagiaires qu'ils utilisent ces supports pédagogiques dans une direction définie mais, si les stagiaires ne le font pas ou s'ils le font mal, cela ne se traduit pas par une référence au règlement intérieur dont nous avons plus haut qu'il est la référence légale de la formation.

A ce premier don de la part des formateurs, succèdent d'autres dons qui rythment les séances et les activités qui y sont réalisées. La formation commence par l'établissement d'un échange contractualisé avec le contrat de formation. Celui-ci instaure un échange entre assiduité des stagiaires et accès pour eux à des droits sociaux. Ce contrat de formation persistera durant toute la formation. Il passera en arrière-plan avec la signature régulière et sans commentaire des feuilles d'émargement qui actent la présence des stagiaires. A ce contrat de formation, qui ne touche en définitive pas les activités d'enseignement et d'apprentissage proprement dites, des dons viennent s'ajouter. L'articulation du contrat de formation et des dons laisse présumer, au fil de la formation, une personnalisation des relations entre les formateurs et les stagiaires et l'instauration d'une réciprocité fondée sur le don et la confiance plus que sur l'échange et le contrat de formation (Godbout, 2007). En effet, l'échange instaure une relation impersonnelle entre ces deux parties. Peu importe quels sont



les stagiaires en formation, leur présence offre la même rémunération pour l'organisme. Peu importe la formation de base suivie au sein du Réseau LiRE, elles offrent toutes les mêmes droits sociaux en contrepartie. Cet échange est contracté en laissant en suspend les intérêts exprimés des stagiaires. A peine a-t-il été évoqué qu'ils étaient cohérents avec les objectifs de la formation. Vient ensuite le temps des premières séances. Les intérêts des stagiaires sont, une nouvelle fois, exprimés pour être considérés par les formateurs qui tentent, discursivement, de les dériver ou de renforcer leur dérivation vers les contenus d'enseignement. C'est alors que l'échange, qui rend la réalisation de la formation possible sans toucher à l'enseignement, est doublé d'un don. Le don, allant des formateurs aux stagiaires tend alors, par sa répétition de séances en séances, par ce qu'il signifie, par ce qu'il permet, par ce qu'il implique de celui qui donne et de celui qui reçoit, à développer une forme de réciprocité. C'est ce qui permet de supposer que le don est, dans la formation étudiée, au service de l'enseignement et de l'apprentissage.

## **X – 2. 2. Le don au service de l'enseignement**

Les principes de l'économie du don commencent à ce jour à être relativement établis. Plusieurs principes sont théoriquement associés à sa mise en œuvre. La pratique du don est une pratique qui connaît trois temps : celui du donner, celui du recevoir et celui du rendre. Le don ne permet pas d'exiger légalement une contrepartie mais il participe de la mise en place d'une réciprocité qui se réalise dans le contre-don. Cette réciprocité diffère sensiblement de la contrepartie garantie juridiquement car elle repose sur la « bonne volonté » de l'acteur qui a reçu en premier et non sur une obligation légale. En tant que tel, le don serait générateur d'un lien social d'une toute autre nature que le lien généré sur la base de la loi et du contrat. C'est ce qui permet à un certain nombre d'auteurs, dont certains sont réunis au sein du Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales (MAUSS), de considérer qu'un paradigme du don est envisageable pour appuyer des analyses en sciences humaines et sociales.

Dans la formation observée, il n'y a pas, pour les stagiaires, la possibilité de rendre matériellement, de « contre-donner »<sup>1</sup>. Aucun bien matériel ne fait le trajet allant des stagiaires au formateur. Seule la feuille d'émargement, qui relève de l'échange contractualisé avec le contrat de formation, revient, après avoir été donnée par le formateur à un stagiaire, entre ses mains. Les seuls dons qui y sont réalisés sont ceux qui réalisent le transfert des supports pédagogiques. Si le don est

reçu par les stagiaires comme un objet ou comme un acte ayant une valeur à leurs yeux (correspondant à un intérêt pour eux), le don aboutirait, selon les théories du don, à des conséquences, des effets particuliers. Le premier de ces effets réside dans la réception des dons. Un don oblige la personne qui le reçoit à le recevoir d'une certaine manière. Lorsque, par exemple, une personne se voit offrir par un proche un cadeau pour son anniversaire, il est important de signifier à celui qui offre que le cadeau plaît, même si cela n'est pas le cas. Le don en tant que pratique valorisée ne saurait être critiqué. Cela va même plus loin.

Si le cadeau en question est un pull-over qui n'est pas au goût du receveur, ce dernier pourra tout de même se sentir obligé, lors de la prochaine réunion de famille, de porter le vêtement en question afin de montrer, par l'usage et à l'attention du donneur, que le cadeau plaît, est utile, etc. De cette manière, celui qui reçoit le don devient responsable de l'usage qu'il en fait aux yeux de celui qui donne<sup>2</sup>. Le don de support pédagogique devient, de ce point de vue, une manière de rendre les stagiaires responsables de l'usage qu'ils font des supports qui leur sont donnés. Le don, dans la formation étudiée, prend alors la place de la *dévolution* qui a lieu dans le contrat didactique. Comme indiqué plus haut, la dévolution est le processus par lequel un enseignant transfère la responsabilité d'une question ou d'un problème d'enseignement à l'apprenant. En donnant des supports pédagogiques, les formateurs la réalisent au meilleur des cas. Les stagiaires deviennent, aux yeux du formateur qui donne, responsables de l'usage du support pédagogique. Donner est une manière d'obliger, d'inciter l'autre à recevoir sans référence légale ou sans contrainte explicite.

En second lieu, le don lorsqu'il se réalise entre des acteurs accordant une valeur à ce qui est donné et reçu, génère ou modifie la relation entre eux. L'échange et l'échange marchand en particulier définissent la valeur de l'échange de deux points de vue distincts. D'un côté, il y a la valeur d'usage, celle de l'objet que l'acteur acquiert (« Avec cette tondeuse à gazon, je pourrais avoir un beau jardin »). De l'autre côté, il y a la valeur d'échange, celle de l'objet pour celui qui vend (« Je vais pouvoir tirer un bon prix de cette tondeuse à gazon »). Les acteurs réunis par l'échange s'intéressent à leur contrepartie respective. Dans le don, les acteurs accordent certes une valeur à l'objet qui passe d'une main à l'autre mais cette valeur est au service du lien (Godbout, 2007). En donnant et en recevant, les acteurs entrent dans un état de dette mutuelle, vecteur d'une certaine réciprocité. De fait, le don génère, renforce une relation réciproque entre des acteurs. Cette réciprocité ne doit pas

---

<sup>1</sup> L'absence de contre-don dans les séances de formation n'est pas une absence stricte de contre-don. Elle serait propice à la réalisation par les stagiaires de dons à l'attention de tiers.

<sup>2</sup> Cela se traduit, entre autres choses, par les explications d'usage du donneur au receveur qui accompagnent parfois le don.

être confondue avec une symétrie ou une réversibilité (p. 152). La réciprocité du don est une réciprocité nécessairement asymétrique où chacun des acteurs liés par le don ne cherchent pas l'équivalence (ce qui est propre à l'échange) mais plutôt la participation sous forme de dons, de contre-dons ou de dons à un tiers. Au regard de cette réciprocité, l'impossibilité pour les stagiaires de rendre aux formateurs contribuerait en définitive à renforcer l'incitation à recevoir et à bien recevoir. En effet, dans cet état de dette mutuelle, « (...) bien recevoir, c'est déjà rendre (...) » (Godbout, 2007, p. 173). Il est trop tôt, à ce stade, pour donner des illustrations concrètes et détaillées de ce que génèrent les dons chez les stagiaires et entre les stagiaires et les formateurs. Cependant, sur les deux points soulignés ci-dessus, le don de support pédagogique peut remplacer l'idée de contrat par la réciprocité et le transfert de responsabilité qu'il générerait entre l'enseignant et l'apprenant autour d'une notion enseignée et à apprendre.

Au regard de l'impasse passagère dans laquelle l'identification de l'axiomatique culturelle de base nous a laissé, le don offre aussi une porte de sortie. En distribuant régulièrement aux stagiaires un part des mêmes objets qui leur servent d'attributs de la connaissance, les formateurs œuvrent au dépassement par les stagiaires de la signification d'ignorance et d'incapacité qui prévalait avant ces dons. Le don de support pédagogique peut à juste titre être considéré comme une pratique posant le problème de sa réception par les stagiaires tout en incitant, en vertu du geste de donner, à la réception. Or, les observations faites montrent que la réception des supports pédagogiques permet aux stagiaires de se déplacer au sein de l'axiomatique identifiée. Alors qu'ils sont la plupart du temps situés comme passifs et ignorants, la réception des supports pédagogiques les invitent à devenir actifs, à écrire, à prendre la parole voire même à passer au tableau. En recevant les dons, ils transgressent de manière licite<sup>1</sup> la distribution des places qui s'instaure à chaque séance pour s'approcher ponctuellement de la place et des prérogatives du formateur. Recevoir un support pédagogique peut ainsi supposer de réaliser une activité écrite. Le stagiaire qui réalise cette tâche devient actif le temps de cette activité. Ensuite, le formateur l'invite à passer au tableau pour réaliser la correction de l'exercice. Le stagiaire qui s'exécute est toujours dans la réception du support. Il passe ainsi de sa place assise et d'une activité à caractère privée, à une station debout et mobile et à une activité à caractère public. Les observations sont remplies d'exemples de ce genre où les stagiaires, par la réception des supports qui leur sont donnés, outrepassent en toute légitimité la place

---

<sup>1</sup> D'autres transgressions au sein de l'axiomatique, illicites cette fois, peuvent avoir lieu. Elles correspondent à des comportements jugés déviants au regard du Règlement intérieur. Il n'a pu en être observé que très peu. Ils n'ont en outre pas été jugés suffisamment graves pour recevoir un traitement particulier qui aurait été une base d'analyse intéressante.

qui est objectivement la leur en début de séance. Ce faisant, ils se déplacent au sein de l'axiomatique, ils s'y situent d'une autre manière, à proximité du formateur, de celui qui sait et qui peut.

### **X – 2. 3. Des manières de donner et objets du don**

Le don est au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la formation étudiée. Parallèlement à la contractualisation d'un échange qui permet à la formation de se réaliser, s'instaurent, de la part de chaque formateur, des dons vers les stagiaires. Au regard des significations implicites en jeu dans les séances de cours observées, donner des supports pédagogiques, c'est transmettre du savoir. Les pratiques de don sont mises en œuvre par les formateurs au milieu de discours, d'échanges discursifs, d'activités lectorales et scripturales. C'est en entrant par le don dans les séances observées qu'elles peuvent être interprétées. La logique propre des séances apparaît alors avec les pratiques régulières et relativement partagées des formateurs. Elles ont été étudiées selon trois critères : leur moment au regard des autres activités dans la séance, les activités qu'elles permettaient et leur enchaînement, enfin le type de supports donnés. Deux principaux usages des dons dans l'enseignement se distinguent.

Le premier usage est celui où le don est un préambule aux activités qui ont lieu dans la séance. Dans ce cas, le don est fait en début de séance. Il est alors au sens strict le déclencheur et le support des activités des formateurs et des stagiaires. C'est la réception des dons par les stagiaires conformément aux attentes du formateur qui aboutit à la réalisation des activités d'apprentissage. Cinq des six formateurs observés ont cet usage régulier du don et des supports pédagogiques. Les discours qui accompagnent ces pratiques de don sont autant de conseils, d'explications ou de présentations qui accompagnent les supports donnés et l'acte de donner lui-même afin de définir l'usage, la réception qui en est attendu. Les stagiaires recevant ces dons entrent alors en activité. Cet usage des supports pédagogiques est souvent suivi de la réalisation d'activités scripturales et lectorales individuelles puis d'une « correction » des exercices, individuelles ou collectives. Il peut cependant s'articuler à des activités de divers ordres : orale et collective, individuelle et écrite ou une alternance de l'une puis de l'autre.

La deuxième pratique est nettement moins fréquente. Elle consiste à réaliser le don après une séquence d'échanges oraux avec les stagiaires. Cette première séquence peut être interprétée comme une construction collective, sous la direction du formateur, des « bonnes » réponses. Elle revient à éprouver collectivement et oralement les règles constituées autour de la notion enseignée

conjointement à leur dévoilement et à leur explicitation progressifs par le formateur en fonction des réponses. C'est ainsi qu'une formatrice échange oralement, à chacune de ses séances, avec les stagiaires sur la notion qu'elle enseigne. Sous ses consignes, ils réalisent des activités orales que la formatrice consigne et / ou corrige au tableau. Ces temps d'élaboration collective des « bonnes » réponses aboutissent à la formulation d'une « leçon » consignée, elle aussi, au tableau. Une fois ces activités menées, la formatrice donne un support pédagogique reprenant la notion travaillée collectivement et à l'oral pour qu'elle soit travaillée individuellement et à l'écrit. Même si le support n'est donné que dans un deuxième temps, il est déclencheur et support des activités qui suivent. Le don occupe alors une place charnière au sein des séances. Il vient redoubler ce qui a été mis en œuvre dans la séquence précédente et le matérialise pour déclencher des activités d'un autre ordre. Il objective, matérialise, représente le résultat des activités précédentes et rend palpable les connaissances produites ou exprimées. Il permet ensuite, déclenche la réalisation individuelle d'activité scripturale. Ces deux pratiques marquent bien la centralité du don dans les enseignements et les apprentissages réalisés. Alors que la première, la plus fréquente, lie indissociablement don et dévolution, la deuxième souligne que la dévolution peut être réalisée par les « échanges » discursifs. Dans ce cas, le don qui suit renforce, représente une deuxième fois, mais sur un autre plan, ce qui avait déjà été mis en œuvre dans l'ordre du discours.

En ce qui concerne les supports pédagogiques, trois formes distinctes peuvent être identifiées. L'une d'elle est extrêmement fréquente et les deux autres sont marginales. La forme récurrente, c'est celle d'un feuillet constitué de plusieurs pages photocopées ou dactylographiées rassemblant la « leçon » et des « exercices ». La « leçon » consiste dans le rappel des règles explicites qui structure une notion enseignée. Elle est souvent agrémentée d'exemples. Les « exercices » ne sont pas strictement répétitifs mais répondent, eux aussi, à un nombre réduit de formes : exercice à trou, exercice de type vrai / faux, exercice consistant à relier deux propositions formant une phrase cohérente, etc. Ils supposent tous une activité scripturale limitée et correspondent à une conception morcelée, fragmentée de l'écrit. Les stagiaires qui les remplissent doivent faire des croix, des lignes ou écrire un ou deux mots par réponse la plupart du temps. Sur ce point, seules les séances destinées à l'enseignement des techniques de recherche d'emploi offrent une réelle variation. Les documents distribués peuvent être des feuilles blanches, un document écrit expliquant les bonnes et les mauvaises manières d'établir un *curriculum vitae* ou une photocopie des offres d'emploi d'un journal local. En termes d'usage, la feuille blanche est destinée à établir, sous la direction du formateur, un tableau reprenant des catégories sur lesquelles peut reposer *a priori* l'évaluation d'un candidat à un

emploi avant son embauche. Ce tableau doit ensuite être rempli individuellement par chaque stagiaire. Le deuxième document, dense et écrit dans un langage relativement soutenu doit servir de garde-fou à la réalisation, par les stagiaires, de leur propre *curriculum vitae*. Enfin, une photocopie des offres d'emploi dans un journal local est distribuée plus tard à chaque stagiaire lors d'une séance destinée à l'écriture de lettre de candidature pour un emploi. Cette photocopie devait ancrer ses lettres dans une réponse à une offre d'emploi choisie par chaque stagiaire. Ces supports, utilisés de manière marginale dans la formation, supposent des pratiques de lecture et d'écriture qui « dépassent » celles habituellement attendues par les stagiaires. En définitive, la spécificité des supports associés aux techniques de recherche d'emploi peut être rapportée à la méconnaissance du public (et de ses compétences en lecture et en écriture) par un formateur n'ayant pas l'habitude de prendre en charge cet enseignement. Certaines plaintes des stagiaires vont en ce sens.

Chacun des supports, chacune des pratiques du don de support ou celle qui les accompagnent pourrait être interprété finement dans la perspective de compréhension des significations mises en œuvre ponctuellement au sein des séances de formation. Ce qu'il est possible d'exprimer sur ce point, c'est que les discours tenus accompagnent les objets donnés : soit ils préparent le don, soit ils l'accompagnent ou ils accompagnent sa réception par les stagiaires. Le don occupe toujours dans les observations la place de déclencheur d'activités d'apprentissage. En cela, il les supporte. Dans la démarche présentée, il importera plus loin de s'attacher à la réception effective que les stagiaires ont eue de ces documents pour comprendre ce qui se joue pour eux autour du don. Avant d'aborder cela, il est nécessaire de questionner la place du stage en entreprise dans la formation.

### **X – 3. La place du stage en entreprise**

Comme indiqué précédemment, les observations n'ont pas concerné la réalisation éventuelle d'un stage par les stagiaires de la formation. Cependant, au regard de l'objectif fixé à cette partie, celui de rendre compte des processus à l'œuvre au sein de la formation étudiée, il n'est raisonnablement pas possible de faire l'impasse sur ce point. La question qui se pose, étant donné le cadre d'analyse dégagé jusque-là, est celle de l'articulation entre le stage en entreprise et les enseignements dispensés au sein de l'organisme de formation. Pour penser cette articulation, quelques données peuvent nous renseigner. Elles sont de divers ordres. Quelques séances destinées à la préparation du stage ont pu être observées. Cette préparation des stages a été bouleversée par les événements qui ont affecté

l'équipe des formateurs. Ces séances sont donc en nombre réduit et ne permettent pas de considérer ce qui relève, pour les stagiaires, plus d'une démarche individuelle que d'une démarche strictement encadrée par un ou des formateurs. Un « protocole d'alternance », sorte de convention encadrant la réalisation des stages, a pu être recueilli. Ce document, encadré juridiquement et ayant donc une valeur normative appuyée sur le cadre juridique français, est une autre donnée importante pour penser l'articulation du stage en entreprise et des enseignements dans l'organisme de formation. L'existence éventuelle d'un décalage entre la définition formelle, ici juridique, des événements et leur réalité empirique n'est pas niée. Cependant, en l'absence de données d'observations directes et étant donné la valeur légale du document, ce dernier est une voie d'accès aux événements assez intéressante. Enfin, chacun des stagiaires a été interrogé sur le stage qu'il avait pu éventuellement réaliser dans le cadre de la formation. Ceci permet à la fois de prendre connaissance de la réalisation ou non du stage par chacun des acteurs interrogés, mais aussi du rapport entretenu par eux à leur stage effectif ou à l'absence de stage. C'est en analysant et en confrontant ces données que l'articulation des séances de formation au stage en entreprise a été pensée.

### **X – 3. 1. La référence contractuelle du stage en entreprise**

Le premier élément qui ressort des données concernant la réalisation d'un stage en entreprise au sein de la formation étudiée est celui de l'engagement contractuel. La réalisation du stage en entreprise est en effet soumise à la signature par l'établissement qui accueille le stagiaire (de la formation) en stage (en entreprise), par l'organisme de formation et par le stagiaire d'un « protocole d'alternance ». L'analyse de ce document à en-tête du Ministère du Travail permet d'établir sa valeur contractuelle. Constitué d'articles (neuf au total), il explicite et fixe les termes auxquels les différentes parties signataires sont astreintes. Outre la spécification du poste occupé par le stagiaire, avec la durée hebdomadaire et totale du stage, les articles sont destinés à l'explicitation des obligations respectives : du formateur-tuteur accompagnant le stagiaire dans l'établissement d'accueil ; de l'entreprise d'accueil ; du stagiaire. En outre, quatre articles sont destinés à clarifier les obligations relatives à la convention de stage pour sa signature, en cas de rupture ou de prolongation du stage ou pour son acceptation par les instances représentatives du personnel au sein de l'établissement d'accueil. Ce document, cette forme d'engagement contractuel, donne lieu à une forme d'échange dont les contreparties sont, elles aussi, évoquées en termes généraux au sein des articles destinées à la description des obligations et attributions s'appliquant à chacune des trois parties.

Dans cette perspective, l'organisme de formation et le formateur responsable du stage en entreprise font office de tiers relativement à un engagement contractuel et à un échange qui s'organise entre l'établissement d'accueil et le stagiaire. L'échange mis en œuvre dans cet engagement écrit attribue, au stagiaire, l'occupation pour la durée déterminée d'un poste de travail au sein d'un établissement et un suivi devant permettre une « progression de [ses] compétences », soit une expérience professionnelle. Elle attribue, à l'entreprise, un membre temporaire soumis aux mêmes obligations que les autres membres du dit établissement, sans que ce dernier ne doive par ailleurs lui attribuer un statut professionnel, ne puisse lui donner une rémunération, ne doive le déclarer au service en charge d'une éventuelle couverture sociale liée à son appartenance à l'établissement, ni même qu'il ait à gérer un éventuel accident du travail lié au stagiaire et à son stage.

Du point de vue formel, l'échange défini permet donc au stagiaire d'accéder à une expérience professionnelle orientée vers l'acquisition de compétences et à l'établissement d'obtenir une main d'œuvre sans avoir à fournir les contreparties habituellement liées en France à l'emploi d'un salarié. Il n'est pas possible, sur cette base documentaire de déterminer si, comme c'est le cas dans les enseignements observés, cet échange contractualisé donne lieu ou non à une autre forme de transfert, celle du don. Notons cependant au passage que, dans cet échange, la place de tiers de l'organisme de formation est importante. C'est ce tiers qui permet au stagiaire de proposer la signature d'un « protocole d'alternance » et qui permet à l'établissement d'accueil d'être libéré, au regard du stagiaire, des obligations citées précédemment et qui lui incombent lors de l'embauche, même temporaire, d'un salarié. C'est donc ce tiers qui permet l'éventuelle réalisation d'un échange répondant à des intérêts objectifs pour l'une et l'autre parties liées au contrat.

### **X – 3. 2. L'articulation des enseignements au stage en entreprise**

La formation donne donc lieu, lorsqu'elle permet la réalisation d'un stage en entreprise, à deux échanges régis par une forme contractuelle : le premier échange, c'est celui qui s'organise entre l'organisme de formation et le stagiaire sous la forme d'un *contrat de formation* ; le deuxième échange, c'est celui qui s'organise entre l'établissement d'accueil et le stagiaire par la médiation de l'organisme de formation sous la forme d'un *protocole d'alternance*. Le premier rend le deuxième possible. Le contrat de formation est en pratique intimement lié aux dons. Les observations permettent d'identifier que l'articulation entre le stage en entreprise et le reste de la formation passe, normalement, par l'enseignement des techniques de recherche d'emploi. C'est d'ailleurs lors de séances destinées à cet



enseignement que les questions relatives au stage ont été abordées et que les protocoles d'alternance ont été distribués et commentés. La recherche de stage aurait, aux dires du formateur lui-même, normalement dû être préparée lors de cet enseignement par la réalisation de lettre de motivation et autres *curriculum vitae*. Elle ne l'a pas été. Les stagiaires ont, d'après leurs dires, recherché par leur propre moyen un stage dans le domaine d'activité auquel ils se destinaient. Seuls trois d'entre eux en ont obtenus un. Cet état de fait est en lui-même instructif.

Du point de vue formel, cette formation possède une articulation complémentaire entre des enseignements de disciplines scolaires et des enseignements professionnels liés aux techniques de recherche d'emploi, aux ateliers techniques et au stage en entreprise. Des circonstances exceptionnelles issues, pour une bonne part, de contingences indirectement liées à la formation aboutissent à déstructurer la formation telle qu'elle avait été prévue, avec cette articulation du scolaire et du professionnel, pour aboutir dans les faits à une formation fortement centrée sur les enseignements scolaires. Cependant, la formation a suivi son cours et, même si certains stagiaires ont parfois confié leur déception ou leur colère à l'enquêteur, celles-ci ne se sont pas exprimées à l'attention des professionnels de la formation concernés. D'un autre côté, les stagiaires ayant réalisé un stage n'ont, d'après leurs propos, pas reçu de « visite de stage » comme cela avait été expliqué lors de discussion au sein de l'organisme de formation. Le stage a alors été réalisé dans un rapport très lâche et distendu à l'organisme de formation et à la formation en particulier. Ceci permet d'avancer le que les enseignements réalisés et le stage en entreprise s'articulent les uns aux autres dans une juxtaposition parallèle où l'un et l'autre ne se rencontrent en définitive pas. Dans le contexte exceptionnel qui a été celui de l'enquête, le fait que la formation puisse être amputée de son pan professionnel sans que sa réalisation ne soit véritablement remise en cause laisse supposer que, du point de vue de l'organisme de formation, ces enseignements professionnels et ce stage ne sont pas primordiaux. C'est, en un certain sens, l'affirmation localisée et singulière du caractère prépondérant des enseignements et des apprentissages scolaires (au premier rang desquels se trouve l'apprentissage de la langue française) sur les strictes compétences professionnelles. Cela confirme les analyses précédentes qui ont présidé à l'élaboration du type idéal de la lutte contre l'illettrisme. Cela confirme aussi le caractère prépondérant des enseignements scolaires sur le stage que reflètent les observations menées. Il en va tout autrement pour les stagiaires qui s'expriment parfois avec véhémence auprès de l'enquêteur pour se plaindre de la situation. Reste que les termes du contrat de formation qui les lient à l'organisme de formation et à la formation proprement dite ne prévoient pas de rupture possible du contrat dans ces conditions.

**Partie V : Des parcours de formation**

## **Chapitre XI : La mise en œuvre du modèle**

Le chapitre précédent a été consacré à l'identification des processus centraux à l'œuvre au sein de la formation étudiée. A cette fin, le travail de décomposition analytique entamé avec les premières impressions a été poursuivi afin d'élaborer une dynamique de la formation étudiée. Alors que les premières analyses ont permis de définir et d'interpréter une axiomatique culturelle de base mise en pratique au sein de la formation, les analyses qui ont suivies laissent supposer que l'échange et le don jouent respectivement un rôle, une fonction à la fois distincte, complémentaire et centrale. Cette distinction, cette complémentarité et cette centralité sont, à ce stade, relativement monolithique. Elles sont unies théoriquement au sein d'un modèle. Pour mieux les appréhender, et au regard de l'objectif initialement fixé - celui d'une appréhension des parcours singuliers de formation présentés dans la partie précédente comme des passages ou non -, il est nécessaire de restituer à ces parcours leur réalité. Cela se traduit par une attention particulière à la dimension temporelle de la formation et aux pratiques distinctives des acteurs considérés, aboutissant à une reconstitution des parcours singuliers de formation. Pour y parvenir, il faut opérationnaliser le modèle afin qu'il puisse se satisfaire des données recueillies.

Au regard des trois principaux éléments retenus pour analyser la formation, axiomatique culturelle de base, échange (et contrat) et don, la temporalité de la formation étudiée offre l'enchaînement suivant. Tout commence par la mise en œuvre de l'axiomatique culturelle de base. Lors de la première séance, lors des premiers instants de cette séance, cette axiomatique est mise en pratique par les acteurs. Basée sur la discipline des stagiaires et les prérogatives du formateur, elle est un donné. Dans la même séance, l'échange et le contrat de formation sont fixés. L'échange oblige les stagiaires à la présence et, ce faisant, à la discipline qui codifie les pratiques. L'échange permet aux stagiaires l'obtention ou le prolongement de droits sociaux et, ce faisant, offre aux stagiaires de « bonnes raisons » d'être assidus et disciplinés lors de cette formation<sup>1</sup>. C'est sur ce préambule que la première séance se clôt. C'est alors que commence au rythme des séances et des activités, les pratiques de dons des formateurs vers les stagiaires qui contribuent à la réalisation éventuelle des apprentissages et aux éventuels déplacements des stagiaires dans l'axiomatique. Le don a ceci de

---

<sup>1</sup> Nous verrons plus loin que ces « bonnes » raisons ne suffisent en réalité pas pour les stagiaires.

particulier au sein de la formation observée qu'il permet aux stagiaires de se libérer de la discipline à laquelle ils sont astreints, de la transgresser légitimement. C'est ainsi que la réception d'un don permet aux stagiaires d'être actifs en œuvrant aux tâches supposées par le support pédagogique. C'est ainsi, en d'autres cas, qu'ils peuvent prendre la parole publiquement en tentant d'apporter la « bonne » réponse à un exercice donné. Au fil de la formation, de nombreux cas de transgression licite du même genre permettent d'établir que chacune des prérogatives des formateurs connaît sa transgression admise en réception d'un don. La prise en compte de ces trois éléments et des réalités connexes identifiées permet de reconstituer les parcours de formation. Pour ce faire, chacun des processus identifiées ou chacun des résultats empiriques qui leur sont associés a été repris afin d'en déterminer, au regard des observations, les indices accessibles.

## **XI – 1. Les stagiaires, le contrat et l'échange**

L'échange et le contrat constituent à eux deux une manière minimale de garantir à chacune des deux parties, la réalisation de certains intérêts. L'échange et le contrat fixent ainsi des conditions minimales de formation (présence et discipline des stagiaires pour l'organisme et les formateurs / défraiements, couverture sociale et éventuelle perception des allocations de chômage pour les stagiaires). Ils ne permettent cependant l'enseignement et l'apprentissage qu'en tant que leur est superposé le don qui génère la réciprocité et, par le recevoir, les pratiques d'apprentissage. Ils supposent cependant le respect de la discipline identifiée des stagiaires, contribuant ainsi à la mise en œuvre de l'axiomatique culturelle de base. La temporalité de la formation permet d'identifier que la discipline respectée par les stagiaires est première mais quasi instantanément suivie par la signature du contrat de formation et donc de l'élaboration de l'échange. Le deuxième temps de la formation est alors celui du don qui se répétera jusqu'à son terme, hormis durant la période de stage en entreprise.

Le premier critère des analyses repose donc sur l'interrogation du terme du contrat : a-t-il été mené jusqu'à son terme ? A-t-il, au contraire, été rompu ? A-t-il, dans ce cas, été rompu unilatéralement ou pour un motif permettant l'accord entre les deux parties liées ? En répondant à ces questions, des distinctions instructives ont été établies. Elles concernent la manière dont la formation a été vécue par chacun des acteurs concernés par la recherche. En outre, la durée du contrat<sup>1</sup> a été ajoutée à ces analyses.

---

<sup>1</sup> Elle est exprimée en nombre de séances, elle aurait pu l'être en nombre de semaines. Le nombre de séances par semaines étant relativement constant, cela importe peu ici.

Sur une formation comprenant une durée maximale de 94 séances d'après les plannings de formation. Trois ordres de durée des « parcours » ont été distingués : court (entre 25 et 35 séances), moyen (entre 50 et 65 séances), long (entre 85 séances et 94). Enfin, en complément de cette dernière indication chiffrée, a été analysé ce qui peut être assimilé au respect effectif par les acteurs de leur contrat. Pour ce faire, le nombre de séances effectivement suivies a été rapporté à la durée des « parcours » d'après les plannings de formation. Ces calculs ont été réalisés sur la base des « feuilles d'émargement » signées par les stagiaires lors des séances de formation et ont abouti à l'identification d'un *taux d'assiduité*, assimilable à un respect plus ou moins important des termes du contrat. En outre, et afin de considérer les contrats de formation et les échanges dans leur symétrie, les contreparties perçues par chaque stagiaire au sein des dits échanges ont fait l'objet d'une attention particulière. C'est au regard de ces quatre critères que, pour chaque parcours, ce qui relève du contrat et de l'échange a été identifié.

## **XI – 2. Prendre place dans l'axiomatique culturelle de base**

L'axiomatique culturelle de base est le résultat d'une discipline mise en œuvre respectivement par les stagiaires et par les formateurs. L'engagement contractuel qui lie les stagiaires de la formation à l'organisme de formation implique le respect de cette discipline. Cette implication se traduit par le fait que chaque stagiaire de la formation s'astreint ou se trouve astreint par les termes du contrat de formation à la réalisation comportementale et pratique d'une discipline du stagiaire. Des efforts explicites sont réalisés dans le sens de la mise en œuvre de cette discipline, désignée règlementairement sous le terme de « respect ». En tant que discipline, c'est-à-dire en tant qu'ensemble de pratiques codifiées, elle laisse relativement peu de place aux variations individuelles. Pourtant, il est des dimensions pour lesquelles elle offre aux acteurs la possibilité d'affirmer leur différence et leur singularité.

Parmi ces dimensions, celle de la prise de position dans l'espace des salles de cours et celle des objets que les stagiaires apportent avec eux lors des séances offrent à la fois cette possibilité d'affirmer sa singularité et la caractéristique d'être aisément perceptible et enregistrable par le chercheur. L'étude de ces deux dimensions permet de caractériser la manière dont chacun des stagiaires rencontrés lors de cette formation prend place au sein de l'axiomatique culturelle de base. L'espace des salles de formation a été analysé comme étant polarisé autour de la place du formateur et du tableau qui la marque. C'est dans la distance spatiale, considérée comme une matérialisation de

la distance sociale, à cette place qui sert d'abord à situer les stagiaires. Plus largement, c'est la régularité des prises de position spatiale par les acteurs qui est considérée. Ces prises de position connaissent des régularités assez frappantes. Il en est cependant certaines qui prennent la valeur d'événements exceptionnels. Ces cas ont été traités selon les mêmes principes. Il est alors apparu que certaines des prises de position avaient été entravées par le cours de la séance alors que d'autres répondaient apparemment à d'autres impératifs que la « bonne » distance au formateur.

Les prises de position entravées par le cours des séances sont liées à des événements particuliers qui y ont eu lieu. Cette entrave touche alors plusieurs stagiaires. C'est ainsi que, lorsque de nouveaux stagiaires arrivent en formation et que le mobilier de la salle doit être réarrangé pour être remis en rectangle, les nouveaux stagiaires occupent des places auparavant occupées par d'autres. Cet état de fait ne se reproduira cependant pas lors de la séance qui suivra. Lorsque la certitude était établie que ces changements de place étaient le fait d'événements ponctuels de ce type, ils n'ont pas été spécifiquement étudiés. Un autre impératif primordial est apparu à l'analyse des régularités dans la prise de position spatiale des acteurs. Certains d'entre eux ne choisissent pas leur place relativement au formateur mais relativement à ceux qui deviennent alors leurs voisins. L'espace des salles de cours n'est donc pas seulement polarisé par le formateur. Il peut aussi l'être, selon l'acteur auquel on s'intéresse, par les autres acteurs qui y évoluent, même lorsqu'ils sont stagiaires.

Pour ce qui concerne les objets, c'est le caractère d'attributs des documents et objets précédemment invoqués qui a été retenu. Il a alors suffi d'en considérer le nombre (nombre de stylos, nombre de pochettes, etc.) pour avoir une première indication. Dans certains cas, la simple possession d'un objet (un dictionnaire ou un livre de grammaire par exemple) lors des séances de formation est instructive sur la manière dont l'acteur considéré se situe objectivement au sein de l'axiomatique.

### **XI – 3. Les stagiaires et le don**

Lors du chapitre précédent, nous avons formulé le principe selon laquelle le contrat de formation, l'échange et la discipline des stagiaires ne valaient, dans la formation, que par leur mise en rapport avec une économie des dons. Cette économie des dons est supposée permettre le renforcement, la personnalisation du lien, de la relation impersonnelle qui s'instaure par le contrat de formation et par l'échange. La réalisation de dons est aussi à considérer comme un transfert de la responsabilité des activités de formation. Ces dons, qui supposent une réception attendue,

permettent aux formateurs de mettre les stagiaires dans des conditions favorisant leur engagement dans les activités d'apprentissage. Lorsqu'un formateur donne un support pédagogique, il attend que le stagiaire qui le reçoit en fasse l'usage attendu, qu'il réalise les activités d'apprentissage associées au support, qu'il s'engage dans les activités.

En réalisant un don, le formateur place le stagiaire devant une forme d'incitation à la *réception active* du support. Cette réception active correspond à la manière dont un stagiaire, recevant en don un support pédagogique, l'utilisera dans le sens attendu par le formateur. Si un stagiaire reçoit, par exemple, un feuillet avec une « leçon » portant sur les conjugaisons au présent de l'indicatif et des exercices « à trous », la réception active de ce support pourra consister en une lecture de la « leçon » et, ensuite, dans la réalisation des exercices « à trous ». Cette réception permettra la transgression de la discipline attendue des stagiaires. Elle permettra au stagiaire considéré de se situer différemment, le temps de la réception du support (soit le temps des activités d'apprentissage) au sein de l'axiomatic culturelle identifiée. Recevoir un don, c'est pour celui qui reçoit un appel implicite à l'usage effectif du don. « Bien » recevoir, c'est faire usage du don qui a été fait, et en faire le « bon » usage. Pour cela, la réception des supports pédagogiques s'accompagnent d'explications ou de commentaires des formateurs. « Bien » recevoir un support pédagogique peut, selon le support pédagogique et les attentes du formateur, aboutir pour un stagiaire à réaliser une activité scripturale et lectorale, à prendre la parole oralement pour exprimer le fruit de cette activité ou à se déplacer au tableau et à y inscrire le fruit de cette activité. La « bonne » réception des dons aboutit donc à ce que le stagiaire qui reçoit devienne temporairement actif, que son activité ait un caractère public ou montrable, qu'il puisse éventuellement montrer qu'il sait, qu'il puisse se mouvoir dans la salle de cours, et parfois tout cela à la fois. La « bonne » réception des dons aboutit donc à la transgression de l'ordre établi et des significations associées premièrement au statut de stagiaire. C'est ainsi qu'un stagiaire pourtant, au départ, assigné à la méconnaissance, la passivité, le caché, etc. peut, au moins ponctuellement, se replacer du côté de la connaissance, de l'activité, du montré, etc. Il a déjà été souligné que, au sein de la formation, les stagiaires sont dans l'impossibilité de rendre effectivement, c'est-à-dire donner un bien matériel à leur tour. Ils sont là pour recevoir et non pour rendre ou pour donner aux formateurs. Ceci renforce, en dernier lieu, l'importance de la réception des dons comme manière de signifier au formateur l'importance de son acte, celui de donner, et de la relation qui l'unit au stagiaire.

A partir de cette définition de la réception active des dons, deux autres comportements de stagiaire peuvent être définis, l'une concerne la *transgression illicite* de l'axiomatic et l'autre la *réception*

*passive* des dons. Un stagiaire qui se lèverait sans autorisation et se déplacerait dans la salle de cours transgresserait lui aussi les significations objectives. Il se situerait, par rapport à elles, autrement que comme son statut le définit. Cependant, ne répondant pas aux critères qui permettent légitimement cette transgression, il réaliserait une transgression illicite des significations associées normalement à son statut. Ce cas de figure n'a pas été observé de manière significative. Cela correspond à quelques discussions entre stagiaires ou quelques échanges de plaisanterie que les formateurs n'ont pas relevés. Cette transgression illicite correspond probablement à des situations où les formateurs font référence au règlement intérieur et peuvent s'appuyer sur des sanctions organisées.

Une autre forme de comportement qui s'incarne plus fréquemment dans les observations est celle de la réception passive des supports pédagogiques. Ce cas de figure correspond à un stagiaire qui, recevant un support sous la forme d'un don, n'en fait pas usage ou simule l'usage attendu sans le réaliser effectivement. Dans ce cas, le don ne fonctionne pas, la transgression licite ne se réalise pas pour le stagiaire, qui reste à sa place au sein de l'axiomatique culturelle de base. Cette réception passive est différente de la transgression illicite parce qu'elle ne correspond pas à un comportement sanctionné négativement par le règlement intérieur. L'observation de telles réceptions passives permet d'établir que, dans la formation étudiée, elles ne soulèvent pas de sanctions organisées. Au plus, elles peuvent engendrer des sanctions diffuses de la part des formateurs qui prennent, par exemple, la forme d'une apparente ignorance du stagiaire lorsqu'il devrait recevoir activement un support pédagogique. Les réceptions observées des dons de supports pédagogiques ont donc fait l'objet d'une attention particulière. Leur fréquence a été comptabilisée pour chaque stagiaire. Ces réceptions ont été différenciées au regard de critères issus des remarques précédentes. Les critères relèvent en définitive de l'application des significations objectives qui constituent l'axiomatique culturelle de base aux réceptions. Cela aboutit à comptabiliser, pour chacun, les réceptions passives et actives.

Les analyses portant sur l'expression de la poursuite de l'engagement en formation des stagiaires (Chapitre VII) ont mis en avant la place particulière qu'y occupent les figures de l'activité et de la passivité. Ce premier critère est, du point de vue des stagiaires, le plus important. Le caractère actif de la réception des dons par les stagiaires est en pratique mêlé à d'autres significations évoquées précédemment. Un stagiaire exprimant oralement une réponse à un exercice fait, à ce moment, prouve d'une réception active du don qui lui est fait et d'une réception qui prend un caractère public. Un autre stagiaire, allant au tableau pour corriger un exercice, fera preuve d'une réception active du don et rendra sa réception publique tout en devenant mobile. Le critère de passivité ou



d'activité de la réception n'est donc pas exclusif des autres critères issues de l'axiomatique identifiée. Au sein des réceptions actives, ont donc été différenciées les réceptions publiques des réceptions privées, les réceptions lentes des réceptions rapides<sup>1</sup> et, enfin, les réceptions entraînant la mobilité de celles confortant l'immobilité.

#### **XI – 4. Lier observations et point de vue des acteurs**

Un deuxième entretien a été réalisé auprès d'un certain nombre de stagiaires. Cet entretien devait, entre autres choses, permettre à ces acteurs d'exprimer à la fin ou peu après la formation, le rapport qu'ils entretenaient respectivement avec elle. Une analyse structurale des discours recueillis sur la formation à ce moment de l'enquête a été réalisée à cette fin. Ses résultats permettent, autant que faire se peut, de confirmer les analyses basées strictement sur les observations et de réintégrer les points de vue des acteurs. Au regard des difficultés réelles d'accès à des données fiables permettant d'intégrer aux analyses les réalités liées aux éventuels stages en entreprise, le recours aux entretiens est d'un grand secours. Comme rapporté précédemment, des événements et problèmes nombreux sont liés à la réalisation des stages en entreprise et à leurs observations. Les termes du contrat, mieux du « protocole d'alternance », qui régit le stage en entreprise dans la formation ont été étudiés. L'analyse des discours de stagiaires sur leur stage constitue une autre voie d'accès, par le résultat pourrait-on dire, aux réalités du stage pour chacun d'eux.

Lorsque cela s'est avéré pertinent pour la démarche, certains extraits d'entretien avec les formateurs ont, en outre, été analysés en tant que données complémentaires. Ils portent sur les acteurs auxquels l'enquête s'intéresse. Enfin, pour rendre compte des résultats de ces analyses, les groupes théoriques constitués précédemment (Partie III) ont été repris. Un à un, les acteurs considérés le sont à nouveau, dans une perspective temporelle visant à caractériser le rapport respectif entretenu au contrat de formation et à l'échange, à la discipline et à l'axiomatique et, enfin au don. En définitive, ce travail permet d'aller plus loin encore dans l'identification de trajectoires que ces quatre groupes recouvrent. Neuf parcours de formation singuliers ressortent, même s'ils ont été mis en œuvre dans des situations communes.

---

<sup>1</sup> Ce qui correspond à la maîtrise des temporalités par le formateur.

## **Chapitre XII : Acteurs et parcours de formation**

Ce chapitre est consacré aux analyses réalisées sur les bases exposées précédemment. La présentation des résultats tente d'approcher le plus strictement possible des « parcours de formation » vécus. Les analyses permettent d'établir que chaque parcours de formation se situe singulièrement au sein des processus que recouvre le modèle de la formation. Ce qui se dévoile par la reconstruction des parcours, c'est la place, le rôle joué par la formation pour chaque acteur. Les rapports qu'ils entretiennent avec elle, la valeur qu'ils lui donnent émerge alors dans toute sa dualité.

### **XII – 1. Les parcours marqués par un passage et un engagement**

Ce groupe théorique réunit les acteurs partageant un engagement durable en formation et la réalisation de passage(s) à savoir Frédéric, Céline et Nawal. Ce groupe théorique peut être considéré comme celui pour lequel la formation a été une « réussite ». Il permet d'éclairer à la lumière des processus identifiés précédemment ce qui s'est respectivement déroulé pour chacun des acteurs au cours de la formation. C'est une voie d'accès privilégiée pour considérer les processus de formation quand cette dernière « fonctionne ».

## **XII – 1. 1. Frédéric ou le don au service de l'apprentissage**

La situation de Frédéric peut, à juste titre, être considérée comme emblématique de la réalisation des objectifs officiels de la formation étudiée. Sans reprendre en détails les analyses précédentes, Frédéric réalise un passage « plein » où l'accès à un statut professionnel est associé à l'obtention d'un titre professionnel<sup>1</sup> et à la traversée de la frontière entre « illettrés » et « lettrés ». Même si la poursuite de l'engagement en formation de Frédéric était ancrée dans une contradiction vive liée à son licenciement et même si Frédéric prône, lors de son entrée en formation, le volontarisme et la réalisation de soi, ce passage « plein » ne va pas de soi.

Dans le cadre du contrat de formation qui le lie à l'organisme de formation, Frédéric obtient en contrepartie de son assiduité en formation une Aide au Retour à l'Emploi par la Formation (AREF). Cette allocation est perçue en France par une personne ayant le statut de demandeur d'emploi, suivant une formation et ayant, au titre de ses activités professionnelles antérieures, droit à percevoir des indemnités liées à sa situation. Cette allocation ne peut être perçue qu'à la condition que la formation suivie soit validée par l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Cependant, ce que perçoit Frédéric du point de vue financier ne change guère, tout comme sa couverture sociale, de ce qu'il percevrait s'il ne suivait pas cette formation. A cette allocation, s'ajoute cependant l'exemption du contrôle par l'ANPE de la réalisation par Frédéric d'une réelle recherche d'emploi. Au regard de la contrepartie due à l'organisme de formation, celle liée à l'assiduité, Frédéric fait partie des stagiaires les plus régulièrement présent avec un taux d'assiduité de 94 %. Son parcours est par ailleurs de durée moyenne : ayant réussi les tests d'entrée en formation qualifiante pour le titre professionnel visé, il quitte la formation pour un motif légitime au regard du contrat de formation qu'il avait précédemment contracté. Il remplit, du point de vue de l'organisme de formation, un des trois objectifs de la formation étudiée. Le parcours de Frédéric peut donc être considéré comme respectueux du contrat de formation qu'il a souscrit lors de la première séance. Cependant, les termes du contrat rapportés à la situation antérieure à la formation de Frédéric ne permettent pas d'expliquer un tel respect des obligations qui lui échoient et un apprentissage qui lui a permis de réussir des tests auxquels il avait plusieurs fois échoué.

Au regard de la discipline qui lui revient en tant que stagiaire, Frédéric fait là aussi preuve d'un engagement et d'un respect scrupuleux des attentes implicites nourries envers lui et les autres

---

<sup>1</sup> Le titre professionnel peut être considéré comme une extension des diplômes. Alors que ces derniers sont garantis en France par le ministère de l'Education Nationale, les titres professionnels sont garantis par le ministère du Travail.

stagiaires. Il instaure, au fil des prises de position spatiale, une proximité aussi importante qu'il lui est permis avec la place des formateurs et avec les formateurs. Ses prises de position dans l'espace évoluent en trois temps au cours de la formation. Le premier temps, c'est celui de la stabilisation des places. Le deuxième temps, c'est celui des places établies. Le dernier temps, c'est celui de la redistribution des places semble-t-il corrélée à l'arrivée de nouveaux stagiaires. Lors de la première séance, Frédéric prend place à droite du formateur puis, après quelques séances, Nawal prendra « la » place de Frédéric. Ce dernier s'installera alors du côté gauche du formateur et toujours au plus près de lui. Une fois cette distribution des places les plus proches du formateur actée, elle n'évoluera plus jusqu'à l'arrivée de nouveaux stagiaires. Lors de l'arrivée des nouveaux stagiaires, les places sont plus rares. Il arrive même que, dans certaines salles, plus une seule place ne soit libre. Dans cette situation, lorsqu'une place occupée habituellement par un stagiaire se trouve occupée par un autre stagiaire, cela débouche, de fil en aiguille, sur la modification des autres places prises habituellement par d'autres stagiaires.

Peut-être que ce fut le cas pour Frédéric comme pour d'autres stagiaires, nous y reviendrons plus loin. Ce qui est étrange à ce stade, c'est que dans cette situation, Frédéric ait choisi de s'installer sur le rang du fond, c'est-à-dire aux places les plus distantes du formateur. Ce changement de place a lieu peu de temps après sa réussite aux tests d'entrée en formation qualifiante et la réalisation consécutives d'un certain nombre de démarches. Comme Frédéric l'exprimera lui-même lors du deuxième entretien, cet état de fait aboutit chez lui à relativiser la formation de base étudiée au profit de la formation qualifiante à venir. Pour lui, il n'y a pas cependant d'autres places au sein des salles de formation qui connaissent la régularité de la place la plus proche du formateur. En outre, alors que, pour certains acteurs, le choix d'une place régulière est liée à la présence d'un autre stagiaire à leur côté, ce qui apparaît déterminant pour Frédéric, c'est bien la distance au formateur.

Frédéric est enclin à multiplier le matériel qu'il amène en formation. Il vient en formation avec une règle, une trousse fournie de stylos bleus et d'autres couleurs ainsi qu'un correcteur, un support pour l'écriture, un classeur, un livre de grammaire, un cahier dans lequel il note les règles relatives au Français dont il prend connaissance, un dictionnaire de poche et un cartable lui permettant d'amener ce matériel. Ses prises de position dans l'espace des salles de cours sont, tout comme l'apport de matériel, significatifs de l'intensité de son engagement au sein de la discipline qui lui revient en tant que stagiaire. Ce faisant, ce sont aussi des indices de l'engagement de Frédéric au sein de l'axiomatique culturelle de base mise en œuvre. Les observations permettent d'établir que, ce qui compte pour Frédéric, c'est d'être près du formateur. Il respecte aussi les termes du contrat de

formation auxquels il a souscrit et de l'échange que ce dernier organise. Mais l'engagement de Frédéric se traduit ensuite, du point de vue de la discipline qui lui incombe, par des comportements suggérant un certain zèle ou, au moins, une adhésion forte aux situations. Or, les termes du contrat de formation favorables à Frédéric ne paraissent pas suffisants pour justifier cet état de fait : en aucune manière, dans les discours qu'il a échangés avec l'enquêteur, il n'est fait référence à la contrainte éventuellement perceptible face aux « contrôles » des services de l'ANPE pour vérifier la réalisation effective de recherches d'emploi. Les termes du contrat, ne créant pas de pont direct avec la poursuite de l'engagement en formation de Frédéric, ne permettent pas d'expliquer cet engagement « exemplaire » en formation de base.

Il en va autrement des dons qui sont réalisés au cours des séances. Frédéric les reçoit d'une manière positive du point de vue de la formation. Sa réception des dons peut en effet être décrite comme active (en référence aux significations objectives et cachées des séances de formation) et régulière (en référence aux occurrences, dans les observations, des transgressions de la discipline des stagiaires par Frédéric en réponse à un don). Dès la deuxième séance, c'est-à-dire à la première séance de la formation où un don se réalise, Frédéric profitera de l'occasion qui lui est donnée pour investir l'activité sous-tendue par le don. Ensuite, et régulièrement au fil de son parcours, cet investissement se perpétuera. Cela se traduit pour Frédéric par des exercices rapidement terminés (au regard d'autres stagiaires) nécessitant un autre don par le formateur, par des interventions orales volontaires répétées, par des passages réguliers au tableau (dont un certain nombre volontairement) voire par de l'aide donnée à Nawal, moins rapide que lui. Ce sont, dans le cas de Frédéric, les dons qui permettent d'expliquer le respect scrupuleux du contrat et des termes de l'échange ainsi que le zèle avec lequel il met en œuvre la discipline qui lui incombe en tant que stagiaire. Ceci se traduit d'ailleurs lorsqu'une formatrice prononce la phrase suivante en parlant de Frédéric et Céline. Elle y classe les stagiaires entre ceux qui sont « demandeurs »<sup>1</sup> et ceux qui ne le sont pas et situe Frédéric (et Céline) dans la première catégorie :

« (...) ces deux personnes-là étaient vraiment très très demandeuses... »

Quelle est la valeur, pour Frédéric, des supports pédagogiques qui lui sont donnés ? Deux éléments permettent de répondre. Le premier, c'est l'expression qu'il donne à la poursuite de son

---

<sup>1</sup> Cette catégorisation spontanée des stagiaires a eu lieu lors d'un entretien réalisé à la fin de la formation avec une formatrice en français. Elle tend à confirmer, s'il le fallait, la centralité des phénomènes liés au don et à l'échange dans la formation étudiée. D'autant plus lorsque l'on rappelle que le don n'est qu'exceptionnellement exprimé comme tel.

engagement en formation. Plus particulièrement, la place donnée dans cette expression à ce que signifient objectivement ces dons. L'usage de ces dons par les stagiaires implique cependant un changement des significations données à ces supports. C'est pour cette raison que le recours à un extrait du deuxième entretien réalisé à la fin de la formation est pertinent. Quelques questions lui ont alors été posées sur eux.

L'acquisition des contenus d'enseignement et d'apprentissage de la formation et plus particulièrement ceux concernant le français, constitue, à l'entrée en formation de Frédéric, un moyen de dépasser une contradiction vécue entre la figure valorisée positivement de l'étudiant et la figure négative de l'autodidacte marquée par une incompétence scripturale. Cette contradiction s'enracine elle-même, s'encastre dans le dépassement d'une autre contradiction qui s'exprime dans la référence à un licenciement vécu induisant une dimension passive et le volontarisme dans lequel Frédéric se reconnaît. Cette contradiction est première car, du point de vue de Frédéric, c'est elle qui justifie son engagement en formation avant que la deuxième contradiction, liée aux compétences scripturales de Frédéric et encastrée dans la première, s'exprime. Les objets matérialisant des connaissances sur le français et sur l'enseignement du français constituent donc des objets valorisés par Frédéric. Cela pose cependant la question des dons associés aux autres contenus d'enseignement. Sur ce point et sur d'autres connexes, les réponses que Frédéric donne lors du deuxième entretien, à la fin de son parcours dans la formation étudiée sont instructives.

Lors de cet entretien réalisé une semaine avant la fin de son parcours de formation, Frédéric a été interrogé sur l'utilisation de documents dans la formation. Une autre question venait ensuite concernant ce qu'il pensait faire de ces documents après la formation. Ses réponses sont instructives. Tout d'abord, ce qui émerge d'emblée de l'utilisation des documents dans l'enseignement et dans l'apprentissage, c'est que ces derniers sont, pour Frédéric, indissociables de la relation entre le formateur et le stagiaire. Plus encore, un support pédagogique donné sans qu'il soit accompagné d'une relation au formateur aboutit, d'après lui, à un échec de l'apprentissage. Pour Frédéric, le don de support pédagogique est au service de la relation entre le formateur et le stagiaire. Cette analyse est cohérente avec d'autres analyses issues d'autres formes de don (Godbout, 2007). Plus encore, ce que traduit l'absence ou non d'« explications », d'« accompagnement », d'un « petit dialogue » ou d'un « petit contact » entre le formateur et le stagiaire pour Frédéric, c'est l'intention qui réside dans le don. Donner un support pédagogique sans l'accompagner d'une explication, c'est chercher à *occuper* les stagiaires durant leur présence en formation. Par opposition, donner un support pédagogique en l'accompagnant d'une explication introductive, c'est enseigner. Il est intéressant de souligner que

cette opposition entre un « vrai » don porté par une intention supposée légitime et un « faux » don porté par une intention supposée illégitime est jugée à l'aune du contrat de formation. Pour Frédéric, assister à la formation dans la perspective strictement contractuelle est une situation négative et à éviter. Enfin, lorsque ce dernier évoque le don raté, dévoyé par une intention occupationnelle du formateur, il évoque sans prise de distance comment la réception du don en question le rappelle à ses « problèmes de compréhension » des consignes, de « concentration ».

Les dons positifs, qui permettent l'enseignement, lui donnent « envie » de réaliser les activités d'apprentissage. C'est la traduction, dans ses termes, de la dévolution qui se réalise par le don. Un don porté par une « bonne » intention donne à Frédéric l'envie de s'investir dans les activités supposées par le support donné. Il oppose ces dons à des dons négatifs portés par des intentions perçues, elles aussi, comme négatives, qui le renvoient aux difficultés qu'il s'attribue et qui le démotivent. C'est là un aspect essentiel du don dans la formation étudiée qui mérite d'être fortement souligné. Le don bien reçu (donc bien perçu par celui qui reçoit) motive, soit, traduit dans notre cadre d'analyse, il génère un effet de sens chez le stagiaire. L'effet de sens est fortement lié pour Frédéric à la relation qui permet le don et qui l'accompagne. Elle ne se réalise pas au détriment de l'importance des supports donnés. C'est ce qu'indique le discours de Frédéric à la question de ce qu'il compte faire des documents en sa possession.

Lorsqu'il y répond, il distingue d'emblée les documents qu'il compte garder de ceux qu'il va « zapper ». Il va même, en développant cette idée, faire la « promesse » de garder ces documents qui, étant lui-même « sensible », « lui tiennent à cœur ». Promettre, sensibilité, avoir à cœur, autant d'expressions utilisées par Frédéric à propos de documents, d'objets donc, qui révèlent leur dimension affective, leur valorisation à la fois positive et forte. Ces expressions ou ses termes s'appliquent aux documents que Frédéric souhaite garder et n'ont, dans le discours recueilli, pas explicitement leur terme ou expression opposé qui s'appliqueraient aux documents que Frédéric « zappera ». Il n'évoque même pas (et c'est pourtant ce qu'il sous-entend) clairement qu'il projette simplement de les mettre à la poubelle. Frédéric ne peut être considéré comme un locuteur réservé ou ayant « sa langue dans sa poche ». Il n'hésite pas à dénoncer en les citant clairement les formateurs qui ne sont, d'après lui, pas dignes de leur statut. L'usage de tels détours linguistiques laisse envisager que, même jugés inintéressants par Frédéric, ces supports, ces documents gardent, pour lui, une valeur objective. C'est cette valeur objective, cachée, que lui interdit, dans le cadre de l'entretien dans une salle de formation, de dire qu'il compte tout simplement se débarrasser des documents en question. Il y a donc, dans le discours de Frédéric, les documents qui ont une valeur

objective et ceux qui ont une valeur à la fois objective, personnelle et affective. C'est probablement cela qui explique les réceptions de supports pédagogiques par Frédéric. Même si le don n'est pas « bon » ou aussi « bon » qu'il pourrait l'être, il garde une valeur qui interdit à Frédéric de le refuser comme d'autres stagiaires l'ont fait. En définitive, pour Frédéric, un don prend une valeur plus grande lorsqu'il est indissociable d'une relation qui fait d'un support, un support donné à bon escient. C'est cette relation, ce contact, cette explication donnée par un formateur qui est essentielle d'après lui.

Cette réception active des dons lui permet de se déplacer régulièrement au sein de l'axiomatique culturelle de base identifiée et d'y occuper une place active associée au pouvoir de dire, de faire, de montrer. En cela, la réception active l'autorise à assurer régulièrement la cohérence entre les significations objectives des séances de formation et le sens qu'il produit de lui-même, celui d'un homme volontaire. Frédéric réaffirme ainsi régulièrement une cohérence entre significations objectives et sens qui lui fait défaut lorsqu'il entre en formation. Cette mise en cohérence est en définitive au service de l'apprentissage : être actif, c'est participer aux activités d'apprentissage, c'est entrer dans la logique pratique de ces activités, c'est s'y investir cognitivement. Vouloir être légitimement actif dans ces séances, c'est vouloir apprendre. Être légitimement actif dans ces séances, c'est apprendre. La formation offre donc un réseau de significations objectives, une axiomatique culturelle de base qui résonne avec l'engagement en formation de Frédéric et lui permet d'assurer ponctuellement et de manière répétitive la cohérence recherchée entre sens et significations en la mettant au service de l'apprentissage.

Frédéric est un des rares stagiaires de la formation étudiée qui fera un stage. Lorsqu'il s'exprime à ce propos, un certain nombre de points intéressants sont abordés. Tout d'abord, il oppose implicitement le stage aux séances d'enseignement abordées précédemment. Dans cette opposition, le stage prend une valeur positive alors que les enseignements scolaires prennent une valeur négative. Ce qui rend le stage important pour Frédéric, c'est d'y avoir appris des éléments, d'y avoir réalisé des activités qui sont celles de la profession qu'il vise. La contrepartie expérientielle du protocole de stage est valorisée. Elle est essentielle pour Frédéric. Cette valorisation de l'expérience est cohérente avec la manière dont il dit avoir appris antérieurement d'autres pratiques professionnelles. Cependant, cela va plus loin. Ce stage lui a aussi permis de prendre des contacts avec un éventuel futur employeur et d'avoir quelques « noms très importants » pour ses démarches à venir. L'entreprise dans laquelle il a fait son stage pour la formation étudiée est prête à l'accueillir pour un deuxième stage d'un mois dans le cadre de la formation diplômante. Le stage qu'a réalisé



Frédéric prend certes une valeur au regard de la contrepartie explicite qu'il devait lui apporter mais il prend une valeur plus grande encore. Ce qu'il importe de noter, c'est que le stage prend une valeur positive par rapport aux enseignements scolaires car, pour Frédéric, ce stage est plus proche du statut professionnel qu'il vise.

En lui offrant des contacts directs avec l'activité professionnelle qu'il vise et avec les professionnels qui pourraient le recruter, le stage est une voie plus directe d'accès au statut que les enseignements scolaires. Cela signifie que, même pour un acteur qui investit les pratiques par rapport auxquelles les enseignements scolaires sont orientés (lecture, écriture, calcul notamment), ces enseignements restent au second plan. Ce qui prime, au-dessus d'eux, c'est l'activité professionnelle visée et ce qui s'y rapporte le plus directement. Frédéric saura cependant tirer parti des uns et des autres. Les enseignements scolaires lui ont permis de réussir les tests d'entrée en formation diplômante et d'y mener un parcours débouchant sur un titre professionnel. Le stage lui aura permis d'obtenir des premiers contacts qui, d'après lui, se sont révélés importants pour la suite de son parcours. A la fin de l'enquête, Frédéric a obtenu un contrat à durée indéterminée en tant qu'assistant de vie. Il a résolu la contradiction centrale exprimée lors de son entrée en formation. C'est ce qu'il exprime lorsqu'il contacte l'enquêteur par téléphone et lui dit : « Depuis le temps que j'attends ça... que j'attends qu'on me prenne au sérieux. ». « Etre pris au sérieux » pour Frédéric, c'est assurer la cohérence entre les significations objectives qui lui sont associées par le statut professionnel et le sens qu'il donne à son engagement professionnel.

## **XII – 1. 2. Céline ou le don au service de l'engagement en formation**

Céline, pour sa part, est une jeune femme de 19 ans au moment de l'enquête. Le parcours de Céline se traduit par un passage traversant la frontière entre « lettré » et « illettré ». Elle quitte une formation dite de base pour entrer dans une formation préqualifiante, où les « savoirs de base » sont considérés comme des pré-requis. La poursuite de son engagement en formation laisse transparaître une tension entre un avant et un maintenant. La formation pour elle-même permet à Céline de sortir d'une situation difficilement vivable. Les objectifs de formation exprimés par elle semblent, à son entrée en formation, plutôt relever d'une forme de conformisme que d'une réelle appétence, d'un réel intérêt pour un « après-formation ». Son parcours peut être considéré comme un parcours suivant le cours de la formation. Elle s'en remet à la formation (et à l'équipe pédagogique) telle qu'elle se réalise parce que c'est la formation en elle-même qui compte. Ceci laisse supposer que ce

parcours est le parcours d'un acteur de « bonne volonté » au regard de la formation mais aussi celui d'un acteur sans exigence stricte, à ce stade, de résultats. Pour Céline, ce qui compte avant tout, c'est de participer à la formation.

Ce parcours de formation commence, comme pour les autres stagiaires, par la signature du contrat de formation qui la lie à l'organisme de formation. Ce contrat de formation qui implique l'assiduité de Céline en formation et s'intègre plus largement au sein d'un « Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) ». Ce deuxième « contrat » est établi entre Céline et la Mission Locale (en tant que représentant de l'Etat) qui la suit dans le cadre de sa recherche d'emploi. Le CIVIS implique, qu'en contrepartie de la réalisation d'un « parcours d'accès à la vie active » défini par la Mission Locale et elle-même, Céline perçoit une allocation et soit affiliée au régime général de la sécurité sociale. Selon Céline, ce CIVIS, qui possède par principe une durée limitée à deux ans (soit une période d'un an renouvelable une fois), a pris fin en cours de formation. Elle aura donc continué la formation sans recevoir d'allocation et en ayant une couverture sociale au titre de « stagiaire de la formation professionnelle ». Cette évolution du contrat de formation, ou, mieux, cette évolution des contreparties liées au contrat de formation n'a cependant pas altéré son assiduité tout au long de la formation. En effet, elle respecte les termes « contraignants » de son contrat de formation avec des taux de présence effective de 77 % pour un parcours long comprenant 90 séances. Ses quelques absences sont distribuées au fil du parcours, et non à la fin du parcours comme pourrait le laisser supposer les modifications touchant son contrat de formation.

Au regard de la discipline et de l'axiomatique culturelle de base, Céline matérialise d'emblée et avec une relative constance une certaine distance aux formateurs. Elle ne fait pas partie des stagiaires mettant le plus distance entre eux et les formateurs, mais elle ne fait pas non plus partie des stagiaires qui en mettent le moins. Ses prises de position régulières dans les salles de formation offrent une sorte d'entre-deux, une distance ni trop grande, ni trop petite aux formateurs. Seules quelques séances observées en fin de formation ont fait varier cette position auparavant constante. Cette fin de formation, c'est à la fois celle où le CIVIS prend fin et le moment où de nouveaux stagiaires arrivent progressivement dans les séances de formation. Les positions que prend alors Céline dans les salles de formation sont plus éloignées des formateurs et ont pour point commun d'être (presque) au fond de la salle.

Céline vient régulièrement en formation avec un sac à dos, un stylo, une règle, une pochette. Là encore, ce matériel, ni trop nombreux, ni trop réduit, la place dans l'entre-deux de la formation, entre ceux qui en amènent le plus et ceux qui en amènent le moins. L'expression de la poursuite de

son engagement en formation est cohérente avec ces observations. Selon son discours, l'important, pour Céline, était de participer à la formation plus que d'obtenir des résultats à moyen terme *par* la formation. Son respect volontaire des termes « contraignants » du contrat de formation, sa distance « moyenne » aux formateurs et son équipement « moyen » pour les activités de formation participent de l'incarnation ou de la matérialisation de cette « bonne volonté » pour reprendre une expression précédente. Il reste que les prises de position spatiale de Céline connaissent un infléchissement, une prise de distance à l'égard des formateurs. En outre, ni le respect du contrat de formation, ni son attitude médiane au sein de la discipline qui lui incombe n'expliquent qu'elle ait pu traverser la frontière entre « lettré » et « illettré ». Or, le respect de l'obligation d'assiduité qui lui incombe implique qu'elle ait été confrontée à la succession de dons que les formateurs ont respectivement mis en œuvre.

Céline se situe sans conteste dans une réception active des dons qui lui sont faits. A maintes reprises et plus fréquemment que les membres des autres groupes théoriques, sa réception des dons s'est traduite par la transgression légitime de la discipline qui lui incombait. Il est possible, sur cette base, de considérer que Céline a été prise aux dons. Quelles que soient les attentes des formateurs sur la réception des dons (participation orale, passage au tableau, lecture et écriture individuelles), Céline montre une « bonne volonté » qui frôle le zèle. D'autres éléments vont dans ce sens. Lorsqu'elle a été interrogée à la fin de la formation sur son rapport aux documents distribués lors des séances, elle explique comment, pour reprendre ses propres termes, elle « aime les regarder de temps en temps, lorsqu'elle n'a rien à faire pour voir ce qu'elle a fait ». Elle continue en expliquant « l'envie de travailler », le contentement personnel qu'elle ressent alors. Elle ajoute qu'elle s'en sert ponctuellement pour « corriger » les erreurs de sa mère. Ces réponses, marquant d'abord un rapport indéniablement contemplatif aux documents reçus et utilisés en formation, sont d'autant plus intéressantes qu'elles renvoient par opposition à la période où Céline n'avait « pas de motivation et baissait facilement les bras ».

Dans le discours de Céline, ses documents objectivent, à son regard, la place qu'elle occupe aujourd'hui dans sa trajectoire au sein de la tension entre l'avant et l'après. Elle déclare les contempler aux moments mêmes où, ne faisant « rien », la situation pourrait la renvoyer à la passivité, et de proche en proche, au découragement, au laisser-aller. La valeur qu'elle leur accorde est, en cela, intimement liée aux motifs et à la tension qu'elle exprimait quelques jours après son entrée en formation. Les objets reçus activement par Céline objectivent, rendent palpables une réalité d'un autre ordre, celle qui concerne son changement d'état subjectif. Conjointement à ce lien exprimé

entre les documents et la tension sur laquelle elle base la poursuite de son engagement en formation, Céline évoque une autre facette de ce qu'ils objectivent pour elle : la bonne manière de faire. Les documents lui servent à « corriger » sa mère lorsqu'elle fait des erreurs linguistiques. C'est une facette secondaire dans son discours mais elle est explicite. Un autre élément instructif de son rapport à ses documents, c'est qu'ils lui « donnent envie de travailler » et la rendent « contente d'elle ». Là encore, Céline exprime, comme Frédéric, la motivation qui émerge du rapport aux supports donnés. Au regard de la tension qu'exprime Céline, tension qui oppose la déprime, la démotivation et le laisser-aller à la volonté d'aller de l'avant, d'avoir envie, d'être motivée, ces documents prennent une place particulière : il donne envie à Céline. Or, donner envie à Céline constitue une réponse à la tension qu'elle exprime pour son propre compte. Avant, elle n'avait plus ou pas envie. Aujourd'hui, oui. Céline reçoit donc les dons qui lui sont faits et, de cette manière, renforce sa place opposée au laisser-aller et à la « déprime ». Ce phénomène est explicite lorsque, répondant à la question de savoir ce que la formation lui a apporté, elle répond qu'elle a gagné de la « confiance » en elle, qu'elle se sent aujourd'hui « super mieux et même plus forte ».

Ces analyses, basées à la fois sur les observations et les discours de Céline, permettent de mesurer combien les dons et les réceptions actives qu'elle en a sont au centre de ses attentes (celles qu'elle exprime lors de notre premier entretien au début de la formation) et du renforcement de la place qu'elle prend au sein de la tension centrale de son point de vue entre « déprime » et « laisser-aller » d'une part et « être motivée » et « voir du monde » de l'autre<sup>1</sup>. Céline est prise aux dons en tant qu'ils lui permettent d'être active et d'objectiver ainsi son potentiel personnel à être active après la formation. Les dons et les réceptions qu'ils supposent lui permettent de se percevoir comme « forte » et, ce faisant, de lui donner envie d'aller plus loin. En outre, être pris aux dons, c'est nécessairement entrer dans une relation personnelle avec celui qui donne. Or, Céline a, durant l'entretien et à de nombreuses reprises, mis en avant la dimension interpersonnelle, relationnelle de la formation qui touchait à sa fin. C'est d'ailleurs le premier argument qu'elle met en avant pour justifier la valorisation positive qu'elle exprime à propos de la formation en évoquant le « bon contact » entre les protagonistes. C'est cet argument qui lui servira pour distinguer les séances les plus importantes selon elle, en indiquant ses préférences pour tels formateurs plutôt que pour tels autres. Ce ne sont pas tant les apprentissages formels, ceux liés aux contenus explicites d'enseignement et d'apprentissage, qui

---

<sup>1</sup> L'opposition toute personnelle à Céline entre ces expressions et la manière dont ces dernières sont construites sont, à ce titre, structurantes. Les premières sont formées à partir de noms alors que les secondes le sont en intégrant un verbe. Si l'on considère que cette opposition relève d'une opposition entre passivité et activité, l'usage (ou non) d'un verbe est intéressante.

sont mis en avant pour juger de la qualité de la formation. Les relations aux autres et parmi eux aux formateurs tiennent, en termes de fréquence, un rang plus important.

Pourtant, quelques temps après le début de la prise de distance spatiale de Céline, alors que la fin de la formation approche, il a été observé qu'elle recevait passivement les dons que les formateurs réalisaient. En cela, ce parcours connaît un infléchissement dans la tonalité qu'il avait jusque-là. Céline n'idéalise pas chaque élément constitutif de la formation qu'elle termine durant le deuxième entretien. N'ayant pas fait de stage en entreprise, n'ayant pas non plus pu suivre les ateliers techniques, elle évoque aussi la relative absence d'apprentissages strictement professionnels dans le parcours qu'elle termine. Céline exprime aussi les problèmes d'organisation liés à ces contenus. Or elle semble, dans ce passage de l'entretien, faire preuve d'un double discours sur la formation : d'un côté, celui analysé précédemment avec les dons, Céline valorise d'abord positivement et fortement la formation dans son quasi-totalité (à l'exception des enseignements liés aux techniques de recherche d'emploi) ; de l'autre côté, elle exprime fortement sa déception face à l'impossibilité de faire un stage en entreprise, de suivre les ateliers techniques et explique qu'elle n'a pas pu, de ce fait, remplir ses objectifs personnels. Cette dernière expression du rapport à la formation de Céline est surprenante étant donnée l'absence, lors du premier entretien, d'objectifs clairement établis et visés. Certes, Céline évoquait des objectifs mais seulement sous une forme vague et non-impérative.

Ce changement, cette montée impérative des objectifs professionnels déclarés entre le premier et le deuxième entretien est un premier fait qui émerge de leur comparaison. Or, ces objectifs professionnels renvoient clairement à des objectifs orientés vers une figure de l'activité. La montée impérieuse de ces objectifs peut en toute logique être rapportée à son parcours de formation : elle a pu, pendant ce temps, à plusieurs reprises, incarner elle-même une figure temporaire de l'activité. A tel point qu'un formateur interrogé voit en elle une stagiaire ayant plus de « facilités » que les autres stagiaires. Il semble alors que ces dons, et surtout la manière dont Céline les a reçus, aient eu un effet sur ses prétentions. Céline avait évoqué comment par le passé, elle n'avait pas « confiance » en elle. Elle évoque aussi comment la formation lui a permis d'avoir ensuite plus confiance en elle. L'analyse de son engagement en formation aboutit à la considérer comme une stagiaire de « bonne volonté » suivant la formation pour elle-même. Le fait est qu'en suivant cette formation, Céline semble avoir suffisamment fait l'expérience directe de sa capacité à être active pour voir plus loin et s'orienter, plus qu'elle ne le faisait auparavant, vers l'activité professionnelle.

Il reste un élément significatif qui n'a pu être intégré à l'interprétation de ce parcours, celui de la prise de distance au formateur au cours des dernières séances de formation. C'est l'expression

qu'elle donne, au détour d'une phrase, à sa déception au regard des ateliers techniques qui nous éclaire sur ce point. Lorsque, dans le deuxième entretien, lui est demandé comment elle a appris qu'il n'y aurait pas d'ateliers techniques, elle répond d'abord « en ne voyant rien venir ». Céline structure ce passage en opposant l'avant, le moment où le coordinateur de la formation leur donne des explications sur le déroulement des ateliers, et l'après, celui où aucune personne appartenant à l'équipe pédagogique n'aborde le sujet malgré l'approche de la fin de la formation. Céline introduit deux temporalités successives de la formation : un avant, marqué par des engagements pris par le coordinateur des formations de base intéressants de son point de vue, et un après, marqué par l'absence de concrétisation de ces engagements. Elle évoque ainsi un avant, marqué par un écho à son intérêt professionnel, et un après, marqué par l'absence de réponse à ce même intérêt. La prise de distance observée vis-à-vis des formateurs peut donc être rapportée à cette deuxième évolution de son engagement en formation. Parallèlement à une montée impérieuse de ses objectifs professionnels et à l'avancée de la formation, Céline s'aperçoit que la formation ne lui offrira, sur ce point, pas de réponse satisfaisante à ses yeux.

Le parcours de Céline peut être désigné comme un parcours où les dons et les réceptions des dons sont centraux. Ils permettent le renforcement d'une trajectoire personnelle qu'elle exprimait déjà lors du premier entretien. Cette trajectoire est exprimée comme un éloignement d'une attitude liée à la « déprime » et au laisser-aller et comme un renforcement du sentiment de confiance en soi et d'un sentiment personnel de capacité. Les dons invitent Céline à l'action et, ce faisant, lui permettent de faire, tout en se rassurant sur sa capacité à faire. L'axiomatique culturelle de base et sa transgression licite réalisée *via* le don participent, pour Céline, d'une expérimentation pratique de ses capacités. Au final, la tension exprimée par Céline lors du premier entretien reste présente dans le second entretien en fin de formation. Pourtant, elle l'est bien moins et seule une évocation explicite se réfère à la dimension valorisée négativement de cette tension. Ce parcours peut donc être considéré comme ayant participé de l'atténuation de cette tension. Si le contrat de formation ne peut être réduit à rien au regard de ce parcours, si la discipline du stagiaire à laquelle Céline se conforme n'est pas suffisante pour comprendre les effets de sens auxquels Céline adhère, ce sont les dons qui donnent à ce parcours sa cohérence d'ensemble. C'est en effet par la réception des dons que Céline transgresse la discipline qui lui incombe normalement et qu'elle renforce sa place au sein d'une tension qui reste, même de manière latente, toujours associée à sa manière d'aborder sa situation. Au fil de la formation, son engagement change et ses objectifs externes à la formation, ses objectifs professionnels se développent et prennent une valeur impérative qu'ils n'avaient pas avant. En

incarnant, en faisant régulièrement l'expérience de l'activité, Céline s'affirme sur ce terme de la tension qui l'habite. Comme elle le dit elle-même, elle gagne « confiance » en elle et, quelques mois après le début de la formation, affirme des objectifs professionnels qu'elle soutient malgré le peu de poids qui leur a été accordé dans la formation. Au final, ce parcours de formation incarne un parcours marqué par une efficacité des dons au service du développement de l'engagement en formation vers des objectifs professionnels qu'elle ne s'autorisait pas, en début de formation, à viser expressément.

### **XII – 1. 3. Nawal ou la fragilité du don**

Nawal est une jeune femme marocaine âgée de 24 ans. Venue en France pour rejoindre son mari, Nawal est aujourd'hui, deux ans plus tard, en instance de divorce. Elle n'a jamais été scolarisée et n'a jamais exercé d'activité professionnelle. Son parcours de formation lui a permis d'accéder ensuite à une formation préqualifiante, ce qui correspond à une traversée de la frontière entre « analphabétisme » et « maîtrise des savoirs de base ». La poursuite de l'engagement en formation de Nawal est structurée par une tension qui s'exprime à plusieurs reprises lors du premier entretien. La formation est, pour elle, un moyen de dépasser la contradiction entre la place qui lui est donnée de manière récurrente, d'abord auprès de son père puis auprès de son mari, et l'absence de la contrepartie relationnelle qu'elle attend en retour. Ce que souhaite Nawal, c'est rompre l'isolement auquel elle a été régulièrement confrontée. L'apprentissage de la langue française, orale et écrite, joue, dans cet investissement de la formation, la même fonction de rupture de l'isolement. C'est sur cette base qu'elle entame son parcours de formation.

Nawal vient à la première séance de formation accompagnée d'une autre jeune femme. Cette dernière ne vient que pour introduire Nawal dans un milieu qu'elle ne connaît pas et ne réapparaîtra pas après cette séance. Lors de cette première séance, Nawal s'engage dans un contrat de formation par lequel elle accède, en contrepartie de son assiduité, à une couverture sociale. N'étant pas suivie par la Mission Locale, elle n'a pas accès au CIVIS comme Céline. N'ayant, par ailleurs, pas exercée d'activité professionnelle, elle n'a pas droit aux allocations perçues en tant que demandeur d'emploi. Cela n'empêche cependant pas Nawal de respecter effectivement les termes du contrat de formation qui lui incombent. Elle suit cette formation avec un taux de présence de 89 %, soit un des plus élevés de la formation, et réalise un parcours de formation long. Du point de vue du contrat de formation,

Nawal a donc un parcours relativement exemplaire malgré la « faible » contrepartie qui lui revient<sup>1</sup>. Son assiduité en formation est constante. Ses absences sont distribuées au fil du parcours, et non en un seul point de ce dernier. Ce qu'indique la manière dont elle met en œuvre la discipline des stagiaires confirme, s'il le fallait, la « bonne volonté » avec laquelle elle s'engage, dans le long terme au sein de la formation. D'une part, elle s'assoit très régulièrement au plus près du formateur. D'autre part, elle vient en formation avec un matériel relativement étendu.

Du point de vue spatial, Nawal s'assoit très souvent à une des places les plus proches du formateur, celle située à droite de « sa » table. Ses prises de position dans l'espace évoluent en trois temps au cours de la formation. Le premier temps, c'est celui de la stabilisation des places alors qu'elle est, pour cette place, en « concurrence » avec Frédéric. Le deuxième temps, c'est celui des places établies où Nawal et Frédéric ont pris acte de leur place respective. Le dernier temps, c'est celui de la redistribution des places corrélativement à l'arrivée de nouveaux stagiaires. La manière dont Nawal et Frédéric se sont « disputés » (sans un mot et sans heurt, semble-t-il) la place au plus près du formateur et à sa droite a déjà été abordée. Nous ne reviendrons pas sur ce point. Il reste qu'une fois que Frédéric s'approprie la place la plus proche du formateur mais à sa gauche, la place qu'occupe Nawal n'évoluera plus jusqu'à l'arrivée de nouveaux stagiaires. La modification des places qui s'ensuit est aussi une modification du sens de sa place dans les salles de cours. Après deux mois de formation et alors que, jusque-là, la place qu'elle prenait était polarisée par la place du formateur, deux nouvelles stagiaires, musulmanes, voilées et parlant arabe comme Nawal arrivent en formation. Elles s'installent, pour leur part, préférentiellement au milieu du côté droit du rectangle de tables. A partir de cette arrivée, Nawal s'assiéra à la dernière place de ce rang, à côté de ces deux nouvelles stagiaires dont l'apparence laisse supposer qu'elles partagent avec Nawal des valeurs et / ou des expériences communes.

L'analyse des positions prises laisse supposer que la polarisation des salles de cours est variable. La position prise peut être orientée relativement au formateur mais elle peut aussi l'être relativement à la présence (et aussi l'absence) d'un acteur avec lequel l'acteur considéré ressent une affinité. C'est ce que l'évolution de ses places laisse envisager. Ce fait est intéressant et peut être rapporté à l'expression de la poursuite de son engagement en formation. Elle vient en formation pour rompre son isolement à court et à moyen terme. C'est le sens de la formation pour elle. Il se traduit, en premier lieu, par une participation intensive à la formation et par une proximité spatiale

---

<sup>1</sup> Il existe en France de nombreuses voies permettant d'accéder « gratuitement » à une couverture maladie. La situation de Nawal, encore mariée officiellement, semble correspondre à plusieurs d'entre elles. C'est au final ce qui



avec les formateurs. Cependant, l'arrivée de deux nouvelles stagiaires qui partagent certains points communs avec elle (que les autres stagiaires ou formateurs ne partagent pas en outre) est probablement perçue comme une opportunité de rapprochement plus ample, plus large, ou au moins, comme une opportunité de rapprochement relativement à des points sur lesquels les autres protagonistes de la formation ne peuvent rivaliser. Alors que la formation est un moyen de rompre l'isolement qui exige de sa part des efforts vers l'acquisition de nouvelles compétences, la présence des deux nouvelles stagiaires est un moyen, à court terme, de rompre ce même isolement, sans que l'acquisition de nouvelles compétences (linguistiques notamment) ne soit nécessaire. Le parcours de formation montre donc un infléchissement relativement important au regard de l'investissement de la formation dont elle fait preuve en premier lieu. Les termes du contrat de formation qui lui incombent ne sont, cependant, pas interrogés par sa fréquentation de la formation. En cela, le parcours pose un problème dans la compréhension de sa cohérence interne. Cet infléchissement est contradictoire avec le matériel qu'elle amène avec elle, qui la situe parmi les stagiaires les mieux équipés (à savoir Frédéric et, dans une moindre mesure, Céline). Elle vient en formation avec une sacoche dans laquelle elle a deux stylos, un dictionnaire français-arabe et une pochette.

Du point de vue de la réception des dons, Nawal peut être classée parmi les acteurs qui reçoivent activement ce qui leur est donné. Cette catégorisation doit cependant être nuancée. Certes, les observations montrent qu'à plusieurs reprises elle reçoit ce qui lui a été donné en en faisant « bon usage ». Cependant, la fréquence de ses « bons usages » est relativement faible si nous la comparons à la même fréquence pour Frédéric et pour Céline. La progression, dans le temps, de ces réceptions actives laissent supposer que Nawal reçoit sensiblement moins « bien » les dons qui lui sont faits à mesure que la fin de la formation approche. Cela est cohérent avec le changement d'orientation de ses prises de position. En changeant de place habituelle, la distance entre Nawal et les formateurs s'agrandit. Son discours à la fin de la formation entérine cette idée.

Dans cet entretien, la formation n'est pas personnalisée : il y est peu fait référence aux protagonistes directs de la formation. Lorsque cette référence est faite, c'est des stagiaires<sup>1</sup> dont il question et non des formateurs. Ceux qui donnent sont pour ainsi dire oubliés. Ce ne fut probablement pas toujours le cas pour Nawal, dont l'attitude au sein de la formation varie au fil de la

---

permet de considérer que cette contrepartie est « faible ».

<sup>1</sup> Elle aborde d'ailleurs ce point en soulignant, une fois de plus, l'isolement, la séparation du groupe que lui a valu la réalisation d'un stage alors que la plupart des autres stagiaires n'en ont pas réalisé eux-mêmes. Cet isolement est cependant abordé du point de vue de la progression des apprentissages et non d'un point de vue affectif, personnalisé. Nawal revisite le thème de l'isolement en l'objectivant tout comme elle objective la formation.

formation, mais c'est le cas au moment où l'entretien a été réalisé. Nawal aborde alors la formation sur la base des contenus qui lui sont associés. Elle en dresse un tableau globalement positif, argumenté par l'apprentissage du Français et par la réalisation d'un stage en milieu professionnel. Les documents, les supports pédagogiques sont eux aussi abordés de cette manière. Cette dépersonnalisation de la formation peut, à première vue, sembler surprenante pour un acteur ayant exprimé la poursuite de son engagement en formation comme basé sur une volonté de rompre son isolement relationnel. Or, ce qu'indiquent les observations, c'est qu'entre des relations personnalisées avec les formateurs et des relations personnalisées avec des stagiaires plus proches objectivement d'elle, Nawal s'oriente vers le deuxième groupe. Rompre l'isolement pour Nawal, c'est entrer dans des relations personnelles, affectives avec d'autres acteurs mais pas n'importe quels acteurs.

Ainsi, lorsque la question des usages des documents lui est posée, elle les aborde par leur valeur objective de normes. Ils lui permettent, en les consultant « à la maison », de savoir comment conjuguer les verbes lorsqu'elle écrit. En cela, elle aborde les documents pédagogiques comme elle aborde la formation. En continuant, Nawal explique qu'elle échange maintenant, de chez elle, des messages par Internet<sup>1</sup>. Les documents pédagogiques, matérialisant les bonnes manières d'écrire, s'inscrivent dans une logique de communication personnelle basée sur l'écrit. Nawal considère la formation comme un moyen (d'où son objectivation impersonnelle et son évaluation relativement aux apprentissages) d'accéder à des relations personnelles et affectives avec des acteurs avec lesquelles elle partage de nombreux points communs. Rien ne semble *a priori* empêcher que la formation soit de surcroît un lieu de relations interpersonnelles telles que Nawal les cherche. Cependant, la distance socioculturelle qui existe entre elle et la plupart des autres acteurs de la formation tend probablement à réduire la possibilité d'un tel résultat. C'est d'ailleurs cette distance, savamment entretenue par son entourage, qui a interdit au chercheur de la revoir après la formation pour la suite de l'enquête. L'apprentissage linguistique est important ici en cela qu'il permet de rompre l'isolement avec son entourage proche, celui avec lequel elle vit au quotidien ou avec lequel elle souhaite vivre au quotidien. La proximité relationnelle que Nawal recherche n'est pas celle que la formation lui offre, au moins jusque l'arrivée de nouveaux stagiaires. Le repositionnement dans les salles de cours ne s'explique cependant pas sur cette seule base. En effet, même si les relations que Nawal souhaite nouer ne sont pas possible dans la première partie de son parcours de formation, elle investit fortement la formation pour développer les compétences linguistiques qu'elle vise. C'est le

---

<sup>1</sup> A son entrée en formation, Nawal déclarait lors de la première séance d'informatique n'avoir jamais posé les mains sur un ordinateur.

sens de son premier positionnement, au plus près du formateur. Or, le repositionnement est aussi une prise de distance au formateur, aux dons et à l'enseignement. Sur ce point, les propos tenus par Nawal lors du deuxième entretien sont intéressants.

Malgré un avis globalement positif sur la formation, Nawal évoque deux points d'insatisfaction. Le premier est celui du temps de l'apprentissage. Nawal, qui n'a jamais été scolarisée, explique qu'avant d'entrer effectivement en formation, elle pensait qu'une formation de cinq mois (soit la durée de la formation étudiée) suffirait à lui permettre de développer suffisamment – de son point de vue – ses compétences linguistiques. La formation a été pour elle une prise de conscience du temps qui lui est nécessaire pour ce développement. C'est probablement là une prise de conscience participant de la prise de distance que les observations soulignent. Lorsque Nawal se repositionne dans l'espace des salles de cours, elle objective dans le même mouvement la distance qu'elle prend aux enseignements et la proximité qu'elle génère à des stagiaires qui lui ressemblent. Une autre dimension liée à la formation est source d'insatisfaction, celle de la rémunération de la formation. Nawal est, d'après ses propos, dépendante économiquement de membres de sa famille<sup>1</sup> chez qui elle est hébergée après avoir quitté le domicile conjugal. Ce faisant, elle n'a aucune ressource lui permettant de subvenir à ses besoins ou à ses envies. Ce qui est intéressant ici, c'est que, en questionnant l'absence de rémunération de la formation<sup>2</sup>, Nawal questionne les termes du contrat de formation dont elle sait que, dans d'autres circonstances, ils peuvent lui être plus favorables<sup>1</sup>. Cependant, ce questionnement n'aboutit pas à la rupture du contrat de formation. L'importance de l'apprentissage linguistique pour elle vient probablement modérer ce qui pourrait constituer une entrave à la formation.

Le stage, qu'elle aussi a réalisé, est une autre dimension importante et valorisée de la formation. Lors du deuxième entretien, Nawal parle du stage qu'elle a réalisé dans une école. Elle aborde le thème à quatre reprises. La première fois, elle en parle afin de justifier la valeur positive qu'elle donne à la formation dans sa globalité. La deuxième fois, elle en parle afin de souligner qu'elle a perdu du temps d'apprentissage linguistique, alors que les autres stagiaires, n'étant pas en stage en entreprise, continuaient la formation. La troisième fois où Nawal aborde ce thème, c'est en réponse à une sollicitation de l'enquêteur pour détailler ce qu'il représente pour elle. Enfin, la dernière fois qu'elle l'aborde, Nawal répond à la question de ce que serait, de son point de vue, une formation parfaite.

---

<sup>1</sup> Ce terme est à entendre au sens élargi de famille et non au sens de la famille nucléaire.

<sup>2</sup> Absence qui a apparemment soulevé des débats entre les stagiaires.

Au regard de ces références discursives au stage, quelle valeur lui donne Nawal ? Il apparaît que, conformément aux propos tenus lors du premier entretien, le stage prend une valeur positive en tant qu'il lui permet ensuite de revendiquer une expérience professionnelle. C'est bien comme une expérience professionnelle au sens strict qu'elle perçoit le stage, et non comme une période ambiguë d'introduction dans un milieu professionnel. Le stage n'est, d'après ses propos, pas strictement lié au développement de compétences professionnelles mais à un argument lui permettant de défendre son éventuelle candidature à un emploi. Avoir fait un stage, c'est obtenir un argument de poids dans les discussions qui précèdent une éventuelle embauche, où se pose, d'après elle, « toujours » la question de l'expérience professionnelle. Il serait faux de réduire le stage du point de vue de Nawal à cette dimension. Cependant, elle est importante dans son discours et relève, en toute logique, de la contrepartie associée à la contractualisation du stage. Le stage prend deux autres dimensions qui, comme des bilans de son expérience, renforcent les orientations qu'elle avait préalablement définies pour elle. Le stage est ainsi une expérience qui confirme l'importance objective d'acquérir les compétences linguistiques qu'elle vise déjà. La confrontation à des enfants francophones lui a donné l'occasion de mesurer la distance linguistique qui lui reste à parcourir. En outre, il lui a permis de circonscrire plus strictement l'orientation qu'elle souhaite donner à une éventuelle activité professionnelle, en choisissant de préférence de travailler auprès des plus jeunes enfants.

Au final, ce parcours de formation donne l'apparence d'être peu concerné par les processus étudiés liés aux dons. Les documents ont une valeur objective, les dons ont donc une valeur que l'on peut sans aucun doute lier à une efficacité symbolique, mais la formation est, dans ses propos, relativement impersonnelle. Cette question est d'autant plus marquante qu'elle est directement liée aux motifs d'engagement en formation qu'exprime Nawal. Ce qui explique le rapprochement avec deux nouvelles stagiaires plutôt que vers des stagiaires déjà là ou les formateurs, c'est une forme de proximité qui peut, à la fois, être expérientielle ou rapportée aux valeurs et aux intérêts des acteurs considérés. Cette prise de distance aux formateurs est aussi liée à l'expérimentation du temps de l'apprentissage rythmée par des dons et par leur réception. Nawal prend conscience du temps de l'apprentissage, ce qui se traduit par un relatif désinvestissement de l'apprentissage. Dans la formation étudiée, l'apprentissage correspond à la réception des dons. Il est donc tout à fait plausible que Nawal ait pris une distance par rapport à ces dons et, ce faisant, par rapport aux relations dans lesquelles ils ont eu lieu. La dépersonnalisation de la formation devient alors la conséquence de son désinvestissement. Si les dons matérialisent bien les règles à apprendre et les « bonnes » manières de

---

<sup>1</sup> Nawal souligne ainsi qu'une formation parfaite, c'est selon elle une formation à temps plein *et* rémunérée.

faire, la prise de conscience du temps nécessaire à l'apprentissage peut être rapprochée d'une relative dévalorisation des dons et des relations qui les mettent en œuvre. Ce parcours incarne donc une efficacité de la formation basée sur les dons et sur la forme contractualisée du stage. Le contrat de formation n'y est en définitive pas directement opérant. Cette efficacité s'amenuise en fin de formation avec la relative déception de Nawal quant aux résultats escomptés en début de formation. La distance sociale et culturelle fait alors son retour, au profit d'un rapprochement de Nawal auprès d'acteurs qui lui ressemblent. *A posteriori*, la valeur des dons pour ceux qui reçoivent y apparaît dans une relative fragilité et, surtout, dans une instabilité que certaines prises de conscience, celle du temps de l'apprentissage pour Nawal, peuvent fragiliser. Même si ce parcours peut être considéré par certains, – les acteurs institutionnels de la formation en question – comme une réussite, Nawal porte sur celui-ci un regard plus nuancé qui se traduit par un changement de comportement en formation.

## **XII – 2. Les parcours marqués par un passage et un désengagement**

Ce groupe théorique est celui qui rassemble les acteurs ayant réalisé un passage dans le temps de l'enquête et s'étant désengagés de la formation. C'est un groupe qui interroge la formation au regard de ce qu'elle apporte aux acteurs qui la suivent. En effet, si ces derniers parviennent à réaliser un passage sans, par ailleurs, s'engager durablement en formation, la place de cette formation dans les passages réalisés est à éclaircir. L'analyse des parcours de formation respectif de Grégoire et de Djamel permet d'aller plus loin en ce sens.

### **XII – 2. 1. Grégoire ou la formation comme substitut**

Grégoire est, comme Frédéric, un homme d'une trentaine d'année. La spécificité du passage de Grégoire, c'est qu'il se réalise entre le statut de demandeur d'emploi et celui de salarié, après un parcours de seulement 35 séances de formation. La brièveté de ce parcours rend peu plausible l'idée d'un apport significatif de la formation du point de vue des apprentissages. Grégoire a par ailleurs formulé la poursuite de son engagement en formation en des termes qui permettent d'identifier la place qu'il donne à cette dernière. Dans ce discours, Grégoire exprime que la formation est pour lui une alternative au chômage et à l'inactivité. Cette alternative était une manière de dépasser une contradiction entre l'impossibilité d'exercer une activité professionnelle valorisante et rémunératrice et son statut familial ou marital. Ce sur quoi il convient d'insister, c'est bien l'aspect alternatif de la formation. Cette dernière revêt le caractère d'une activité de substitution.

Au regard du contrat de formation auquel Grégoire a souscrit, les contreparties auxquelles il a droit sont de même nature que celles qui sont liées à son statut de demandeur d'emploi. Etant indemnisé avant l'entrée en formation, Grégoire perçoit toujours cette allocation lorsqu'il est en formation. Du point de vue de ce qu'il doit, en contrepartie, à l'organisme de formation, Grégoire est respectueux des termes du contrat qui lui incombe. Son taux d'assiduité est de 97 %, soit le plus important mesuré dans cette étude. Ce taux est cependant à nuancer avec la brièveté, évoquée plus haut, de son parcours de formation. Son parcours, long de 35 séances, est un des plus courts observés. Cette brièveté du parcours de formation implique une rupture du contrat de formation. Elle a été réalisée à son intention et en invoquant un motif légitime d'après les termes du contrat. Se voyant proposé un contrat de travail au sein d'une entreprise, Grégoire avait juridiquement la possibilité, le droit d'y mettre un terme. Les informations sur cette rupture ont été contradictoires. D'un côté, celui du coordinateur de la formation, cette rupture du contrat de formation était strictement liée à l'obtention d'un contrat de travail. De l'autre, celui de Frédéric, cette rupture du contrat de formation était préparée par Grégoire depuis plusieurs jours. Ce dernier aurait attendu la fin du stage pour la mettre effectivement en œuvre. Ces deux versions, apparemment contradictoires, peuvent se rejoindre en acceptant de supposer que Grégoire avait certes bien l'intention de rompre unilatéralement son contrat de formation après le stage, mais qu'il n'en avait pas prévenu le coordinateur de formation. L'obtention, imprévisible, d'un contrat de travail aura pu donner une autre tournure aux événements. D'autres éléments vont en ce sens.

Alors qu'avec le premier groupe théorique, un groupe de stagiaires relativement proches du formateur et entre eux a été identifié, Grégoire appartient à un deuxième pôle de stagiaires qui s'organisent à proximité du rang du fond. Il y occupe systématiquement une place sur le côté gauche, presque au fond du rectangle de tables<sup>1</sup>. Ce qui importe, pour lui, ce n'est pas tant la proximité d'autres stagiaires (qui sont, de cette place, assez éloignés et avec lesquels il ne communique pas oralement), mais la distance aux formateurs. Le matériel qu'il apporte en formation est réduit à une expression assez simple : un stylo, une règle et une pochette. Bien que la possession d'une règle par un stagiaire se situant préférentiellement au fond des salles de cours soit exceptionnelle dans les observations, rien ne semble indiquer matériellement un investissement particulièrement fort des situations observées. Les observations relatives au don sont de même nature.

---

<sup>1</sup> Là encore, l'aspect systématique des prises de position dans l'espace peut être rapporté à la brièveté du parcours de Grégoire en formation.

En effet, lors des séances auxquels Grégoire participe, il fait preuve d'une réception passive des dons qui lui sont faits. Cette réception passive s'incarne, par exemple, lorsque, devant réaliser collectivement une tâche avec d'autres stagiaires, Grégoire fait « comme si » il réalisait effectivement ce que le formateur attend de lui. Cette réception passive n'est pas non plus un refus strict, définitif, voire paralysé d'aller dans la direction que supposent les dons. Ainsi, à plusieurs reprises, Grégoire passe à une réception active sous l'insistance de formateurs mettant en place des activités orales. Il aura fallu, dans ces situations particulières, que les formateurs s'adressent à lui, directement et oralement, pour qu'il réponde à des questions posées publiquement. La réception de Grégoire est alors une réception « forcée », non contrainte mais obligée, par le désaveu éventuel du formateur ou par l'apparente incapacité qui aurait pu lui être attribuée en cas d'absence stricte de réponse à une question adressée publiquement par un formateur à un stagiaire<sup>1</sup>. Ces réceptions passives soulignent l'apparente faible importance accordée aux dons et à ce qu'ils représentent. Les savoirs enseignés et matérialisés ne sont pas des objets de valeur pour lui. La formation elle-même est, de ce point de vue, une alternative de seconde zone pour un acteur souhaitant exercer une activité professionnelle et, de fait, être pleinement et positivement actif. Or, la formation offre, dans son organisation, une période de stage proche par sa nature de l'activité professionnelle.

L'absence de deuxième entretien avec Grégoire n'a pas permis d'obtenir de discours sur son stage. Ce dernier a abouti à l'obtention d'un contrat de travail, sur lequel a été justifié l'arrêt de la formation. D'après un autre stagiaire de la formation, Grégoire était en contact avec l'entreprise qui l'a embauché ensuite, bien avant la réalisation du stage. Dans la quête de Grégoire d'une alternative secondaire mais constructive à la privation d'emploi, le stage offre cette double caractéristique d'être plus proche d'un emploi qu'une formation (par les activités qui y sont réalisés notamment et les enjeux qui y sont associés) et de ne pas nécessiter l'obtention d'un contrat de travail. Si Grégoire est aussi peu intéressé à l'économie des dons, il en va, en toute logique, différemment de ce qui se passe en stage. Il semble donc cohérent, si l'on accepte l'idée que Grégoire souhaitait quitter la formation, qu'il est poursuivi son effort jusqu'au stage. Si ses contacts avec l'entreprise étaient plus anciens, alors l'aboutissement du stage sous la forme d'un contrat de travail avait éventuellement pu être évoqué. En outre, l'abandon de la formation sans autre substitut à un emploi l'aurait, au regard de la tension exprimée, inévitablement renvoyé à une passivité mal vécue et destructrice.

---

<sup>1</sup> Cette apparente incapacité est par ailleurs liée aux significations objectives qui constituent l'axiomatique culturelle de base.

Grégoire respecte bien son contrat de formation, mais n'entre pas volontairement dans la réception active des dons qui n'ont, pour lui, pas de valeur suffisante. La formation n'a été pour lui qu'un substitut à une activité professionnelle par ailleurs recherchée. La réalisation du stage malgré l'intention d'abandon de la formation, les éventuels contacts précédant ce stage et son aboutissement à un contrat de travail vont, en tout cas, en ce sens. La formation a donc bien constitué un tremplin pour lui, mais elle l'a fait, pour ainsi dire, à son insu. Les contenus scolaires d'enseignement et d'apprentissage, au centre de la formation étudiée, n'étaient pas au centre des préoccupations du stagiaire. Pourtant, dans le temps de l'enquête et avec la formation, Grégoire a pu se réinstaller, au sein de la tension qui le travaille individuellement et qu'il a exprimée lors du premier entretien, à une place qui lui convient. En définitive, le parcours de formation de Grégoire incarne un engagement en formation en attendant mieux. Ceci se traduit tant par ce qu'il a pu dire, que par ce qui a pu être observé ensuite de sa part. Le contrat de formation est respecté mais les dons ne suscitent pas ce qu'ils peuvent susciter pour ceux qui leur accordent une valeur importante. S'il s'engage parfois dans leur réception active, c'est, semble-t-il, plutôt pour éviter que son caractère passif en tant que stagiaire ne soit renforcé par l'absence de réponse aux sollicitations des formateurs. Ce qui compte pour lui, c'est bien le contrat en lui-même et son strict respect puis, en second lieu, la tension qui l'habite. Les dons ne réalisent pas le pont entre l'un et l'autre. Grégoire pratique la formation comme un espace-temps contractualisé (ce qui la rapproche d'un emploi) mais relativement vide d'autres sens, pourtant possibles autour des dons. Vécu de cette manière, l'effet observable de la formation est réduit. Elle structure certes l'emploi du temps quotidien mais elle est vidée de son contenu. Or, lorsque Grégoire exprime la tension qui le travaille, il évoque clairement comment la place qu'il occupe au sein de sa famille, concubin et père de deux enfants, lui interdit de retourner à la passivité facile qu'il dit avoir connue plus tôt. La formation, ne lui offrant les perspectives positives d'une activité professionnelle, lui offrent au moins cette apparence d'activité auprès de ceux qui comptent pour lui... en attendant, par exemple avec le stage, activement mieux.

## **XII – 2. 2. Djamel ou le sens entravé**

Djamel est un jeune homme âgé d'une vingtaine d'années. Il a, entre autres statuts, celui d'adulte handicapé. Il abandonne assez rapidement la formation, sans fournir d'explication à l'organisme ou à l'enquêteur. Quelques mois plus tard, il explique qu'il a obtenu un emploi. Il a donc réalisé un passage en accédant à un statut de salarié sans, *a priori*, prendre effectivement appui sur la



formation pour y parvenir. Ce qui structure la poursuite de son engagement en formation, c'est la tension qu'il exprime entre le moment où il ne faisait rien et cherchait à se satisfaire de la reconnaissance statutaire de son handicap et des contreparties qu'elle lui permettait d'obtenir, et le moment où, s'étant pris en main, il entre en formation pour obtenir un emploi. C'est sur cette base que Djamel a abordé son parcours de formation et l'échange, les dons et le stage qu'il suppose. Son statut particulier lui donne droit à un certain nombre de contreparties, notamment financières. Sans savoir exactement de quel ordre elles sont, elles étaient apparemment suffisantes pour que Djamel et, d'après lui, son entourage familial, puissent envisager qu'il n'exerce pas d'activité professionnelle. Aucune contrepartie financière n'est engagée dans le contrat de formation qui lie Djamel à l'organisme de formation. L'obligation d'assiduité est exigée de lui et le droit à une couverture maladie lui est ouvert ce qui, en outre, est accessible à Djamel par d'autres voies. Les contreparties auxquelles Djamel accède par le contrat de formation sont, en comparaison de ce qu'il percevait déjà, relativement minces. Ce n'est de toute façon pas pour ce genre de motifs qu'il s'y engage.

Le parcours de Djamel, au regard de l'obligation d'assiduité qui lui échoie, indique qu'il ne respecte pas cette clause. Son taux d'assiduité est de 36 %, soit un des plus faibles mesurés, alors même que son parcours est court (25 séances réalisées dans le temps du parcours). Les absences y sont donc nombreuses et émaillent la fin du parcours dans une logique d'absentéisme croissant jusqu'au strict abandon. L'abandon relève ainsi d'une érosion certes assez rapide, mais pas d'un événement bref qui aurait conduit d'emblée à l'arrêt pur et simple de la formation. Djamel est assidu durant la première semaine de formation et n'a, à ce stade, aucune absence. Puis, il est absent à une séance lors de la deuxième semaine et viendra, en dernier lieu, à une séance lors de la troisième semaine. C'est là que la rupture du contrat de Djamel sera établie. Ses prises de position spatiale sont, au premier regard, étonnantes. Alors que les autres acteurs montrent, sur ce point, une régularité assez importante voire surprenante, ses prises de position restent mystérieuses. C'est avec la compréhension que l'espace des salles de cours n'est pas seulement structuré par la présence et la place du formateur que ces places peuvent être comprises. Ce qui fonde la régularité des prises de position considérées, c'est la proximité à un autre acteur de la formation qui n'est pas le formateur. Djamel s'assoie systématiquement à côté de Leila, quelle que soit la place qu'elle occupe. Les motifs de cette régularité ont été exprimés par Djamel et confirmés par Leila<sup>1</sup> : ils ont été voisins durant quelques années.

---

<sup>1</sup> Sans pour autant pouvoir affirmer que Leila cherchait à s'asseoir à côté de Djamel.

Ce sont les affinités qu'il ressent avec elle qui structurent ses prises de position sans que soit, d'après les observations au moins, pris en considération la place habituelle du formateur. Djamel vient d'abord en formation sans aucun matériel. Puis, après quelques séances et une absence, il revient avec un stylo et une pochette plastifiée. La confrontation des analyses de son engagement en formation, de son assiduité, de celles de ses positions dans les salles de cours et de celle relevant du matériel pour les activités d'apprentissage, ne permet pas de déceler la cohérence qui, de son point de vue, structure ces manifestations. L'expression donnée par Djamel de la poursuite de son engagement donne, à la formation, la valeur d'une activité (à l'opposé de l'inactivité), orientée vers une progression (à l'opposé de la stagnation ou de la perte) du « niveau » de Djamel et vers un emploi (à l'opposé une fois de plus de l'inactivité). Tout cela renvoie au statut de Djamel lié à son handicap et à son refus d'une passivité qui peut lui être associée. Dans cette perspective, comment Djamel peut-il abandonner la formation en si peu de temps ? Comment son engagement en formation peut-il être mis à mal ? Quelle est donc la cohérence, du point de vue de Djamel, du déroulement des événements étudiés ? L'analyse de la réception des dons qui lui sont faits permet d'aller plus loin.

L'expression donnée par Djamel à la poursuite de son engagement en formation attribue une place et une valeur positives aux contenus d'enseignement et d'apprentissage. Il serait cohérent, sur ce point, qu'il reçoive les dons qui lui sont faits comme des dons intéressants ou positifs. Or, les observations indiquent que les réceptions des dons qui lui sont faits sont des réceptions passives. Djamel attend, par exemple comme Grégoire, d'être interrogé directement et explicitement pour répondre. Dans d'autres cas, lorsque des activités individuelles sont attendues en réception des dons, Djamel attend la venue du formateur et réalise les activités avec lui. L'analyse des dons et de leurs réceptions par Djamel laisse donc penser qu'il reçoit « mal » ce qui lui est donné. Parvenir à une vision cohérente de ce parcours nécessite de renverser un des postulats sur lequel ce travail est réalisé. Ce postulat, c'est celui selon lequel, à potentiel égal de réalisation d'une tâche ou d'une activité, la différence dans la réalisation de cette tâche entre deux acteurs est liée au sens pour ces acteurs de la tâche en question. C'est ce postulat qui justifie de centrer les analyses sur le sens, les effets de sens et les significations liés à la formation.

Djamel possède un statut dont l'attribution repose sur une évaluation classificatoire médicalisée. Cette évaluation repose, entre autres choses, sur l'objectivité médicale, scientifique, qui permet d'identifier l'existence de telle ou telle forme de handicap. L'objectivité médicale a ici vocation à identifier le potentiel de réalisation de tâches ou d'activité de l'acteur considéré. Ceci touche donc à ce qui, jusqu'alors, a été considéré comme « une chose égale par ailleurs » pour chacun

des acteurs rencontrés<sup>1</sup>. Le statut de Djamel entérine une situation que le postulat en question neutralise sciemment. Djamel ne peut cependant pas être considéré comme ayant un potentiel de réalisation de tâches et d'activités similaire à celui des autres acteurs. C'est là probablement une considération importante pour les analyses, d'autant plus importantes d'ailleurs qu'elle n'a pas été prise en compte par l'équipe pédagogique. Les dons qui sont fait à Djamel sont les mêmes que ceux qui sont fait aux autres stagiaires de la formation. Or, Djamel a été scolarisé antérieurement dans un institut spécialisé pour y recevoir des enseignements adaptés à sa particularité. Cette dernière, connue pourtant de l'équipe pédagogique, n'a eu aucune incidence sur l'objet des dons, ni sur les manières de donner. Ce fait vient rendre le parcours de Djamel cohérent. Il reçoit « mal » les dons qui lui sont faits, non parce qu'ils n'ont pas de valeur pour lui, il les reçoit de cette manière parce qu'ils ne lui sont adaptés et qu'ils exigent, pour être reçus, un potentiel qu'il n'a pas. Cela explique l'érosion de l'assiduité. Confronté régulièrement à des dons qu'il ne *peut* pas recevoir, Djamel se trouve confiné dans la passivité que lui assigne axiomatiquement son statut. Il n'a, face à cela, pas de possibilité de transgression licite lui permettant d'envisager une réponse acceptable aux dons. Il est, en fin de compte, renvoyé à ce qu'il cherchait à éviter en entrant en formation et il l'est sur la base de sa particularité, tout comme il l'a été lorsqu'il a reçu le statut lié à son handicap.

C'est cette incapacité à recevoir « convenablement » qui confine Djamel à une place qui, au regard de la tension qu'il exprime, ne peut lui convenir. C'est, en outre, ce que confirme le discours qu'il tient lors du deuxième entretien, réalisé quelques mois après son abandon. Il exprime clairement et d'emblée lors de la première question posée sur la formation étudiée, qu'il a pris la décision d'arrêter la formation parce qu'il n'allait « jamais y arriver » parce que c'était « un peu dur quand même ». Cette décision personnelle et la difficulté propre, même euphémisée, qui la sous-tend le singularisent, de son point de vue, des autres acteurs ayant suivi la formation. Djamel s'exprime alors sur la base de la tension qui justifiait son engagement en formation lors du premier entretien. La première fois, il avait expliqué que son statut lié au handicap le singularisait dans la passivité au regard des autres membres actifs de sa famille. Cette fois, il explique que ses difficultés propres le renvoyaient singulièrement à l'impossibilité des tâches, là où « les autres » allaient réussir.

Ce qui confirme que ces difficultés ne sont pas liées au sens des dons pour Djamel, c'est la réponse qu'il donne lorsque la question porte ce qu'il a fait des documents reçus lors des séances. Djamel n'évoque pas, même dans une opposition implicite, l'éventualité de se débarrasser des

---

<sup>1</sup> L'article de François Guillemette et Daniel Boisvert (2003) est entièrement basé sur cette distinction et sur ses conséquences au regard des pratiques d'entretien de recherche.

documents. Il explique qu'il en a pris soin en les rangeant dans une sacoche plutôt qu'en les laissant « traîner » un peu partout. Mais le plus marquant, c'est l'usage qu'il déclare en avoir. Djamel explique ainsi que, lorsqu'il a un rendez-vous « important », par exemple un rendez-vous en vue d'une embauche, il prend cette sacoche – et apparemment les documents qui y sont – avec lui pour y aller. C'est bien ce qu'exprime le discours tenu par Djamel à ce moment de l'entretien. Peu importe ici si son discours est cohérent avec ses pratiques ou s'il exprime son idée « en bloc » (Guillemette & Boisvert, 2003, p. 18), ce qu'il importe de souligner, c'est le lien qu'il établit à sa manière entre les supports pédagogiques reçus et des évaluations classificatoires importantes de son point de vue.

Un entretien d'embauche est une situation dans laquelle Djamel est évalué, classé afin d'obtenir (ou non) un statut professionnel. Ce genre de rendez-vous est important pour lui car l'obtention d'un statut professionnel est un but positif, valorisant qui lui permettra d'être actif comme les autres membres de sa famille. S'il emmène ces documents lors des rendez-vous, mieux s'il dit le faire, c'est qu'il exprime que ces documents lui donnent, en vue de l'évaluation, une qualité positive qu'il n'aurait pas sans eux. Le sens que donne Djamel à ces documents est donc un sens valorisant au regard des évaluations pour accéder à un emploi. Même si Djamel ne peut pas recevoir « correctement » les dons qui lui sont faits, ils restent dotés pour lui d'un sens positif, peut-être celui de l'effort accompli, même s'il s'est avéré relativement infructueux. Le parcours de formation de Djamel aboutit donc à l'expérience répétée et régulière de son incapacité à recevoir des dons inadaptés qui avaient, et ont encore pour lui, un sens positif. Rien d'étonnant alors qu'il abandonne rapidement la formation pour opter pour une autre démarche liée à sa volonté d'accéder à un emploi. Djamel explique avec satisfaction qu'il a réussi à obtenir un emploi à temps partiel en contrat à durée indéterminée. A la fin de l'enquête, il en cherche un second pour compléter le premier. Ce parcours de formation montre à la fois les limites et la pertinence du postulat questionné. Il montre, en outre, l'écueil que constitue un don qui ne peut être reçu « convenablement ». Il convient ici de noter que le « convenable » est lié à l'attente de celui qui donne ou à la perception de cette attente par celui qui reçoit. Ce parcours de formation doit être restitué comme la répétition régulière d'une contradiction. Djamel y refait régulièrement l'expérience de sa particularité dans son versant négatif, c'est-à-dire sur le mode de l'incapacité à recevoir ce qui lui est donné, donc de la passivité. L'abandon de la formation est alors une issue à cette répétition qui lui aura, en outre, permis d'obtenir un emploi qui le satisfait.

## **XII – 3. Les parcours marqués par un non-passage et un désengagement**

Les acteurs rassemblés ici appartiennent au groupe théorique où l'absence de passage est liée à un désengagement de la formation. Les parcours identifiés interrogent la formation et, plus spécifiquement, les limites de la formation étudiée. Ce groupe théorique prend une valeur particulière au regard des nombreux parcours de formation comptabilisés annuellement dans les catégories « autre » ou « abandon ». Les analyses montrent, sur ce point, quelques exemples singuliers de parcours de ce genre.

### **XII – 3. 1. Leila ou le retour de la nécessité en cours de formation**

Leila est une jeune marocaine, mariée et mère d'un jeune enfant. Elle ne réalise, au regard des données collectées, pas de passage dans le temps de l'enquête. Ayant abandonné la formation huit semaines après son début, Leila n'a pas pu être contactée plus tard, car ses coordonnées avaient changé. Lorsqu'elle exprime les motifs de son engagement en formation, elle met en opposition deux figures de l'activité. L'une, celle qu'elle valorise négativement, s'incarne à ses yeux dans une activité professionnelle au service de personnes n'ayant pas de difficultés particulières et ayant suffisamment d'argent. C'est l'activité professionnelle qu'elle exerce ponctuellement au moment du premier entretien. L'autre figure de l'activité, celle qu'elle valorise positivement, s'incarne dans une activité professionnelle au service de personnes âgées dans le besoin. Cette activité professionnelle permet, selon elle, de lier une rémunération recherchée avec une aide à destination de personnes ayant un réel besoin. Etant située dans le terme négatif de l'opposition, Leila entre en formation pour accéder à un diplôme lui permettant d'exercer l'activité professionnelle qu'elle valorise positivement. La manière dont elle aborde la formation repose donc à la fois sur un impératif économique qui justifie l'exercice d'une activité professionnelle et sur un impératif existentiel de travailler à destination de personnes jugées plus dans le besoin que d'autres. Le parcours de formation de Leila marque une rupture unilatérale de son contrat de formation. Cette rupture est surprenante au regard de la réalité de son parcours jusque-là. Avec un taux d'assiduité de 79 % pour un parcours court de 28 séances, Leila se situait, avant cette rupture, parmi les stagiaires les plus respectueux des termes du contrat de formation. Pendant les premières semaines de formation, elle a, lors d'une discussion informelle, fait état du coût économique de la formation restant à sa charge et, notamment, du coût des transports en commun et des repas. Mère d'un jeune enfant, elle a, à plusieurs reprises, fait mention de

difficultés d'organisation quotidienne face aux petits tracas (maladie notamment) qui pouvaient le concerner ponctuellement.

Etant donné son statut à l'entrée en formation, le contrat de formation ne lui ouvre droit qu'à une couverture sociale, couverture à laquelle elle avait, par ailleurs, droit en étant officiellement mariée à un homme lui-même salarié. Au regard des quelques éléments présentés, la rupture du contrat de formation en question peut être vraisemblablement (mais pas définitivement) rapportée à l'insuffisance, en termes de contrepartie, du contrat de formation. Cette rupture se réalise en l'espace de trois semaines, soit 15 séances. Alors que, dans les trois premières semaines de son parcours, Leila a été d'une assiduité complète, sans aucune absence, elle connaît une première absence la quatrième semaine, puis plusieurs, les cinquième et sixième semaines, et ne vient plus à partir de la septième semaine. Leila prend place dans les salles de cours d'une manière assez similaire à Céline. Le nombre de séances réduits durant lesquelles elle a pu être observée ne permettent cependant pas d'établir avec certitude les motifs de cette prise de position. Elle prend systématiquement place au milieu d'un des côtés du rectangle situés à droite ou à gauche. Ces placements marquent à la fois une relative régularité, celle de la distance au formateur, et une relative variation, celle du côté qu'elle occupe. Ces variations sont relativement étonnantes au regard de la régularité des prises de position dans les salles de cours des autres stagiaires. Djamel, pour sa part, semblait chercher à occuper une place à côté de Leila. Cette dernière ne cherche apparemment pas à favoriser ce rapprochement. C'est peut-être là un élément explicatif, une motivation à l'apparente incohérence (en termes de côté) des places qu'elle occupe. En dernier lieu, cela n'empêche pas de caractériser une distance moyenne qu'elle instaure aux formateurs quel qu'il soit.

Le matériel qu'elle utilise est assez réduit. Elle se contente d'un stylo et d'un cahier. Le sac dans lequel elle transporte ses affaires est un sac à main esthétique dont l'apparence tranche avec le cartable de Frédéric, la sacoche noire de Nawal ou le sac à dos de Céline<sup>1</sup>. L'usage du sac à main la rapproche de certains autres stagiaires qui se servent d'accessoires non objectivement orientés vers l'éducation ou la formation. Si Leila instaure une distance moyenne avec les formateurs, elle montre un investissement relativement faible de la formation par le matériel qu'elle utilise et qu'elle emporte avec elle lors des séances. Elle adopte bien les comportements attendus d'elle étant donné son statut sans montrer, pour autant, un intérêt excessif pour eux sauf pour l'assiduité à laquelle elle répond favorablement. Ce faible investissement de la discipline attendue des stagiaires est cohérent avec la

manière dont Leila reçoit les dons qui lui sont faits. Lors des observations, elle montre, à plusieurs reprises, une réception active des dons qui lui sont faits. Elle reçoit certes activement un certain nombre des dons qui lui sont faits, mais elle fait preuve d'une réception active partielle, laissant un certain nombre de dons sans réponse strictement active. Comme du point de vue de la distance au formateur ou du matériel qu'elle emmène avec elle en formation, Leila fait preuve d'un engagement nuancé dans la réception des dons qui lui sont faits. Avec un parcours de formation abrégé après seulement quelques semaines de présence, Leila n'aura pas non plus la possibilité d'envisager la réalisation d'un stage en entreprise. Face à cette vision objective du parcours de formation, l'expression de l'engagement en formation de Leila permet d'envisager plus finement ce qu'il a représenté pour elle.

Leila s'engage en formation en se situant d'emblée sur la plan de l'activité professionnelle comme moyen économique de subsistance. Quels que soient les termes qui se rapportent à la contradiction qu'elle exprime, ils se rapportent à cet impératif économique, qui constitue une base incontestable du rapport qu'elle entretient à l'activité professionnelle. Cependant, Leila produit, sur cette base, une différence fondamentale à ses yeux entre une activité professionnelle rémunératrice mais au service de gens aisés et une activité professionnelle rémunératrice au service de gens dans le besoin. L'introduction de cette distinction est à considérer comme une forme de raffinement, de nuance qui renseigne sur la perception qu'a Leila de l'impératif économique à son entrée en formation. En introduisant la distinction entre deux types d'activités professionnelles, Leila exprime une certaine liberté, une certaine émancipation de cet impératif économique même si cette dernière reste relative. Elle exprime que, au-delà de cette nécessité d'avoir des moyens de subsistance, d'autres choses comptent pour elle et, parmi elles, d'être au service de personnes qui en ont, de son point de vue, véritablement besoin. Leila produit une représentation de sa situation marquée à la fois par un impératif économique, mais marquée aussi par une modération de cet impératif sur la base de valeurs existentielles. Ensuite, lorsque la formation suit son cours, elle exprime, au détour d'une conversation informelle, le coût de la formation. Elle rappelle du même coup, renforce même, l'impératif économique déjà présent dans l'expression de son engagement en formation, mais auparavant effacé sous une distinction entre les personnes au service desquelles elle souhaite (ou non) se placer. Sans autre information sur ce point et sans données contradictoires, le parcours de Leila semble marqué par la même perspective temporelle. Tout semble commencer par une situation où Leila, soumise à

---

<sup>1</sup> Ces trois derniers exemples se rapprochent plutôt des usages observables en milieu scolaire et / ou professionnel. L'usage d'un sac à main est sur ce point l'usage d'un objet qui n'est pas à proprement parler objectivement lié aux

un impératif économique mais cherchant à adopter une activité professionnelle en phase avec sa vision des gens qui l'entourent, entre en formation. La formation est alors un moyen de dépasser la stricte nécessité économique pour introduire, au sein de son activité professionnelle, un peu de sa vision des personnes qui l'entourent. Cependant, la fréquentation régulière de la formation pose quelques problèmes et rappelle notamment que la nécessité économique opère aussi dans ce genre d'engagement. En l'absence d'autre signe avant-coureur de l'abandon de Leila, il semble pertinent d'invoquer ici le retour de la nécessité économique exprimée par elle à plusieurs reprises et sous différentes formes. En ce sens, ce parcours incarne le caractère accessoire que prend la formation lorsque l'acteur concerné est lui-même confronté à des exigences plus fortes, ici économiques, que celles qu'il a pu invoquer pour s'y engager au départ.

### **XII – 3. 2. Delphine ou la progression non finalisée**

Comme Leila, Delphine est une jeune femme d'origine étrangère. Elle n'a pas d'enfant et projette, au début de l'enquête, de se marier prochainement avec l'homme pour lequel elle a choisi de vivre en France. Ayant été scolarisée en langue française, elle a quitté l'école sans diplôme. Delphine n'a pas réalisé de passage tel qu'il nous intéresse. Elle en a cependant réalisé d'un autre type. Sur le plan personnel, elle est passée du statut de concubine au statut d'épouse. Ce passage a été réalisé au détriment de la formation étudiée et en accord avec le coordinateur des actions pour la maîtrise des savoirs de base. Elle a ainsi rompu son contrat de formation. Cette rupture n'est pas considérée, du point de vue réglementaire qui s'applique à la formation, comme une rupture légitime du contrat. En effet, un stagiaire se mariant pendant la formation a normalement droit à quatre jours d'absence excusée. Cette rupture du contrat de formation est donc une rupture négociée entre les deux parties, mais sans référence au règlement en vigueur et au contrat signé. Elle relève d'un accord personnalisé entre Delphine et le coordinateur des formations en question. Ceci soulève la question de l'opérationnalité du contrat de formation. Alors que ce contrat est censé régir certaines pratiques de formation et notamment l'assiduité des stagiaires, il est ici clairement relégué au statut de règles explicites inopérantes, au profit d'un accord personnalisé sur des bases inconnues de nous et des autres stagiaires. D'autres observations montrent cependant que le contrat de formation et le règlement qui le supporte s'appliquent bien, dans certains cas, comme un outil normatif réel.

---

situations d'enseignement et d'apprentissage ou aux situations professionnelles proprement dites.



Les motifs qu'elle exprime à son engagement en formation sont relativement étranges au regard des expressions données par les autres stagiaires. Delphine s'exprime avec, comme constante du discours, une faible voire une absence de valorisation des termes mis en opposition. Elle situe l'origine de cet engagement dans la nécessité de se situer positivement au sein d'une tension qu'elle exprime à plusieurs reprises. Cette tension oppose l'échec vécu comme un coup d'arrêt à la progression, au cheminement qui se réalise par la formation. Ce qu'il importe de noter, c'est l'opposition entre, d'un côté, l'immobilité et, de l'autre côté, le mouvement dans sa dimension de progrès. L'immobilité ou la progression ne sont cependant pas exprimés dans un rapport à des buts ou objectifs voire à des finalités. L'immobilité est un échec en soi. La progression est un objet positif en elle-même. La formation est alors un moyen de progresser sans buts extérieurs. Il y a, dans l'expression de Delphine, une intention de mouvement sans intention de passage vers une place ou statut défini, une intention de mouvement sans finalité. La formation suffit à elle seule pour Delphine sans que des objectifs lui soient associés. Cela la rapproche de Céline qui donnait cependant à ce stade une expression vague à ses objectifs.

N'ayant pas fait de stage, Delphine entre uniquement dans le contrat de formation et dans la réception des dons qui lui sont faits. Les termes du contrat de formation ne lui donnent pas d'autres contreparties que celle d'une couverture sociale. Elle y est, comme tous dans la formation, astreinte à une certaine assiduité. De ce point de vue et malgré un parcours de formation moyennement long, Delphine aboutit à un taux d'assiduité moyen de 68 %. Les absences sont distribuées tout au long du parcours et ne se concentrent pas autour d'un moment particulier. L'existence d'entorses régulières à cette obligation d'assiduité n'implique cependant pas de rappel à l'ordre de la part du coordinateur de la formation ou d'autres membres de l'équipe pédagogique. Les prises de position de Delphine dans les salles de cours sont polarisées comme celle de Djamel. Peu importe, pour elle, la place occupée en définitive si on la rapporte au formateur, ce qui importe, c'est d'être à côté de Céline. Les motifs de cette régularité ont d'ailleurs été exprimés par Céline elle-même. Elle explique qu'elle connaît Delphine depuis quelques temps car elles ont suivi précédemment une autre formation ensemble. Cette interconnaissance a une valeur importante et prend la direction d'une affinité. Delphine déclare qu'à la veille de son mariage, c'est chez Céline qu'elle dormira. Ces observations sont cohérentes avec l'expression donnée par Delphine à son engagement en formation. S'orientant vers une progression sans orientation, Delphine vient en formation sans s'y situer clairement par rapport aux formateurs. Elle s'y situe plutôt par rapport aux affinités qu'elle entretient avec Céline, reléguant ainsi au second plan la relation asymétrique qui la lie aux enseignants.

Delphine vient d'abord en formation sans apporter de matériel strictement liés aux activités d'apprentissage. Lors de la deuxième séance de son parcours, elle vient certes avec un sac à main, mais elle n'y a pas de stylos et elle est obligée d'en demander un au chercheur assis en face d'elle. Ensuite, elle mettra, dans son sac à main, une pochette cartonnée et un stylo qu'elle ramènera à chaque séance. Là encore, ces dimensions observables du parcours de Delphine aboutissent à un investissement relativement faible ou, au mieux, moyen de la formation. Cela n'empêche cependant pas Delphine de recevoir activement les dons qui lui sont faits. Tout comme cela a été le cas pour Leïla, ces réceptions actives sont nuancées par leur caractère ponctuel. Elle est parfois aidée par Céline qui, ayant terminé sa réception d'un don, aide Delphine à terminer sa réception du même don<sup>1</sup> ce qui la place plutôt dans une réception passive. Un autre stagiaire rapporte, à propos de Delphine, qu'elle a fait preuve de comportements constitutifs d'une transgression illicite de la discipline qui lui incombait normalement. Ce genre de comportements est assez peu fréquent pour être souligné.

Le parcours de formation de Delphine est, en un certain sens, relativement paradoxale. Il ne permet pas d'interprétation monolithique et de nombreuses nuances doivent être apportées. La manière dont il se conclut montre qu'il ne se réduit pas au contrat de formation. L'expression donnée aux motifs d'engagement en formation permet de souligner un engagement dans une dynamique de progrès, sans que soit pour autant défini des objectifs ou des finalités propres. Le passage de l'échec à la progression s'opère, dans le discours de Delphine, lorsqu'elle quitte la Belgique pour rejoindre son compagnon et son futur mari en France. En parallèle de la formation, la situation personnelle de Delphine « progresse » elle aussi vers un mariage et un statut marital. Or, à l'approche de l'échéance personnelle, Delphine formule une demande d'accompagnement thérapeutique. Ce mariage peut être considéré comme une progression finalisée. A l'approche de celle-ci, Delphine commence à souffrir, selon ses propres termes, d'angoisses. Malgré ou en dépit de cela, le mariage a lieu à la date prévue. Les informations sur le développement de cet aspect de l'état de Delphine après le mariage vont dans le sens d'une augmentation des symptômes ou de leur gravité, à tel point qu'ils justifient un séjour en institution spécialisée. A la fin de l'enquête, lorsque l'enquêteur cherche à la contacter une dernière fois, son mari explique qu'ils sont séparés et ne se parlent plus.

---

<sup>1</sup> Ce genre d'intervention de certains stagiaires, principalement Céline et Frédéric, à l'attention d'autres stagiaires permet, une fois de plus, la transgression licite de la discipline attendue par eux et même l'inversion des activités liées à leur statut. Céline et Frédéric prennent alors les places de ceux qui savent à l'attention d'autres stagiaires restés à la place de ceux qui ne savent pas *sans que le formateur n'intervienne ou n'observe ce qui se passe au sein de l'interaction.*

Au regard de ces éléments et pour des raisons qui échappent aux analyses, Delphine est prise en contradiction entre sa volonté d'éviter l'échec et une impossibilité, vécue par elle, de finaliser ses éventuelles progressions. En ce sens, le parcours de formation incarne une manière de vivre la formation sans participer du mouvement finalisé qu'elle est supposée permettre. L'observation permet de souligner, à plusieurs reprises, une apparente satisfaction ressentie par Delphine dans les relations interpersonnelles qu'elle a pu nouer dans ce cadre. Sa réception des dons en est un autre indice. Cette satisfaction était liée à la tonalité des interactions qui y avaient lieu mais pas à un apprentissage orienté vers une fin personnelle. Cette caractéristique du parcours le rapproche de celui de Céline. Ce dernier, basé lui aussi sur un engagement en formation peu finalisé hors de la formation, aboutit à un renforcement de cet engagement et à la formulation d'objectifs extérieurs à la formation plus impérieux. Cette proximité au regard des analyses entre les deux parcours se double d'une affinité exprimée et observable entre ces deux acteurs. Cependant, là où Céline sort pour ainsi dire renforcée de son parcours de formation, Delphine en sort fragilisée par une échéance qu'elle ne semble pas prête à aborder sereinement. A la fin de l'enquête, au moment où Delphine se sépare de celui qui est alors devenu son mari, la relation qu'elle entretient avec Céline se dénoue et prend fin. C'est peut-être, là encore, un indice du fossé qui, des deux parcours vécus dans une même formation, s'est creusé quand l'une a repris confiance et l'autre s'est confrontée à des angoisses répétées. En définitive, ce parcours montre à la fois l'importance du sens donné par les acteurs à leur formation et la complexité de celui-ci. Il montre aussi que, ce qui peut tenir lieu de simples différences sensibles – Céline exprime des objectifs très flous et peu impératifs à son parcours là où Delphine n'en exprime pas – prend parfois, au fil du temps, la valeur de signes distinctifs importants.

### **XII – 3. 3. Chandy ou l'impossible passage**

Chandy est une femme d'une quarantaine d'années d'origine laotienne. Son parcours est similaire à ceux présentés dans ce groupe : il n'y a pas de passage dans le temps de l'enquête et le parcours, moyen du point de vue de sa durée, se termine par un abandon. L'expression de son engagement en formation est marquée par un impératif économique. C'est l'objet de la contradiction à laquelle elle tente d'échapper. Mère de trois enfants qu'elle a encore à sa charge et allocataire du RMI, Chandy doit obtenir un emploi afin de subvenir convenablement à leurs besoins. Dans la perspective d'échapper à cette contradiction, Chandy s'en remet aux professionnels de « l'insertion » desquels elle *attend*, sans ambiguïté, un emploi. Sa situation et ses compétences linguistiques justifient,

à ses yeux, cette remise de soi à des professionnels. Il en découle une orientation de Chandy vers la formation étudiée sans que l'on puisse clairement identifier un motif proprement personnel qui l'y conduirait.

C'est à la suite de cette orientation que Chandy en vient à s'engager dans un contrat de formation qui la lie à l'organisme. Soumise à une obligation d'assiduité, elle n'obtient pas de contrepartie supplémentaire du fait de son entrée en formation. Cependant, son statut de bénéficiaire du RMI l'oblige à participer aux « actions de réinsertion » qui lui sont « proposées » sous peine de perdre le « revenu » en question. D'après le discours qu'elle tient après son entrée en formation, cette formation entre bien dans le « contrat d'insertion » qui lui permet de percevoir une allocation. Chandy n'accède pas à une contrepartie mais elle peut continuer à percevoir ce qu'elle percevait précédemment. Le respect des termes du contrat de formation qui lui incombent se traduit par un taux d'assiduité de 30 %. Ce parcours montre une érosion longue et lente du contrat de formation, avant d'aboutir à sa rupture définitive. Chandy alternera ainsi, tout au long de ce parcours, des semaines sans absence et des semaines complètes d'absence, allant même jusqu'à sept semaines consécutives d'absence avant un retour effectif en formation. La durée de son parcours de formation est de 63 séances (sur 95 prévues) soit de 14 semaines de formation.

Chandy occupe dans les salles de cours une place sur le côté droit du rectangle de tables près du rang du fond. Elle matérialise ainsi la distance aux enseignements évoquée précédemment. Ces prises de position dans l'espace des salles de cours ne connaissent qu'une seule variation liée cependant à l'arrivée de nouveaux stagiaires en même temps qu'à une réorganisation des tables. Du point de vue du matériel emmené, Chandy sait se suffire d'un stylo glissé dans son sac à main et met, à même ce sac, les documents qui lui ont été remis. La stagiaire matérialise tant spatialement que par le matériel qu'elle réalise un faible investissement de la formation, cohérent avec l'expression donnée à son engagement en formation.

L'observation de Chandy, qui n'a pas fait de stage, permet d'établir qu'elle reçoit passivement les dons qui lui sont faits. Elle cède cependant, comme Grégoire, à l'insistance du formateur lorsqu'il l'interroge sur la réception qu'elle a pu faire de ce qui lui a été donné. Sa réception des dons ne prend pas la forme d'un refus obstiné, elle prend la forme d'une attente d'aide. Chandy ne reçoit activement les dons que sous le regard, l'attention ou l'insistance des formateurs. Alors que les dons de supports pédagogiques sont associés, dans cette formation, à des réceptions autonomes des stagiaires, elle attend pour les recevoir que les formateurs soient plus proches d'elle. C'est la déception de cette attente qui la fait venir vers le chercheur, au cours de la formation, en exprimant une plainte à

l'encontre d'une formatrice. Chandy dit alors que la formatrice en question « ne s'occupe pas » d'elle. Sur ce point, une autre formatrice explique lors d'un entretien à la fin de la formation :

« Chandy... Chandy, Chandy. Parce que là, ça fait un moment que je ne l'ai pas eu en cours Chandy, donc j'ai quand même eu beaucoup plus de difficultés au niveau de l'apprentissage du français avec les sons, c'est vrai qu'y'avait... c'est pas les mêmes... elle avait un accent aussi... donc euh... quelqu'un avec qui il fallait souvent... être à côté pour l'aider au niveau des consignes, rien que pour expliquer la consigne de l'exercice et tout... quelqu'un de très gentil, qui aime bien rigoler euh... qui, qui, qui n'a pas peur de prendre la parole... qui a beaucoup plus d'assurance euh... que les autres. »

Cette formatrice souligne l'attention particulière nécessaire à Chandy et lie cette nécessité à des difficultés linguistiques dues à sa langue maternelle. Elle aborde Chandy sous deux perspectives différentes. D'un côté, il y a la personne, ses qualités relationnelles positives, son assurance, sa gentillesse, etc. qui la singularise des autres stagiaires. De l'autre côté, il y a l'apprenant, ses difficultés, plus importantes que celles des autres, dans l'apprentissage de la langue française, et son besoin perçu d'aide. La formatrice évoque bien un décalage important entre les compétences de Chandy et la réception attendue des dons. C'est ce que Chandy met en avant lors du deuxième entretien. Participant à des cours d'alphabétisation dans un centre social, elle compare les deux types de séance auxquels elle a été respectivement confrontée. Elle explique que les séances basées sur le don de support pédagogique, celles observées, ne sont pas adaptées à ses compétences linguistiques. Chandy préfère sans détour les cours d'alphabétisation qu'elle a suivis ailleurs et qu'elle décrit comme centrées sur des activités orales collectives. Selon elle, le genre de formation étudiée ici ne lui sera adapté qu'après qu'elle ait développé sa compétence à lire. La formation suivie s'organise donc autour de dons qu'elle dit ne pas pouvoir recevoir actuellement. Ce n'est cependant pas le motif qu'elle met en avant pour justifier l'abandon de la formation.

Lors de ce deuxième entretien, Chandy explique, d'emblée, qu'elle a dû arrêter la formation parce qu'elle connaît des problèmes de santé multiples et sérieux : problèmes de vue, problèmes de dos, problèmes importants de digestion, etc. Concernant sa situation actuelle, elle explique en détails les rendez-vous médicaux, les analyses, la douleur, la gêne occasionnée par ces maux qui durent depuis plusieurs années. Elle va jusqu'à expliquer que son médecin lui a proposé de monter un dossier pour faire reconnaître son inaptitude au travail et qu'il lui a interdit de chercher un travail. Sans chercher à statuer sur la véracité ou non de ses propos, il convient de souligner la surabondance de ces thèmes lors de l'entretien. Cette surabondance est à rapporter à l'impossibilité physique que génèrent ses maux de suivre la formation, tout comme les dons de supports ne pouvaient, dans son discours, être reçus par elle. Qu'elle ait (ou non) souffert de symptômes qu'elle énonce n'est pas une

question pertinente. L'usage qu'elle en fait dans un discours adressé à un chercheur apparenté à une équipe pédagogique l'est plus. Cet usage n'est, par ailleurs, pas constant. Elle n'en fait pas mention lors du premier entretien même si les symptômes devaient, en référence au discours du deuxième entretien, déjà être présents. De même, lorsque le chercheur la revoit six mois plus tard, Chandy déclare avoir une opportunité d'emploi dans la restauration. Il est encore, dans l'entretien, question de problèmes de dos mais ils n'occupent en définitive que peu de place et ont été résolus après quelques temps de repos. Le parcours de Chandy incarne des processus similaires à ceux identifiés avec Djamel. La difficulté à recevoir ce qui est donné met Chandy dans une situation qui aboutit à l'abandon. Cependant, là où Djamel est dans une impossibilité fonctionnelle de recevoir les dons qui sont faits, Chandy semble être dans une impossibilité d'un autre ordre. L'opposition qu'elle réalise entre la formation étudiée et la formation qu'elle suit dans un centre social est sur ce point intéressante. L'une et l'autre ne sont pas orientées vers des objectifs similaires. La formation étudiée possède des liens plus ténus avec l'obtention d'un emploi alors que l'autre formation n'en possède pas à proprement parler. Le premier entretien avec Chandy souligne comment elle souhaite s'en remettre aux professionnels qui l'accompagnent dans sa démarche orientée vers un emploi. Au regard de ces éléments, certains des propos tenus ou des comportements mis en œuvre dans la formation s'articulent autour d'une éventuelle négociation identitaire (Demazière, 1992) d'une personne allocataire du RMI. En définitive, alors que Djamel accède par d'autres voies au statut visé, Chandy reste à son statut d'allocataire du RMI.

## **XII – 4. Le parcours de Jean-Pierre : le contrat et l'échange à défaut du don**

Jean-Pierre est un homme d'une quarantaine d'années dont le parcours interroge. C'est un parcours en apparence soutenu, mais il ne conduit à aucun passage. Demandeur d'emploi avant d'entrer en formation, Jean-Pierre le restera après la formation. Il n'aura apparemment pas acquis de compétences significatives en lecture et en écriture. Il ne poursuivra pas dans une autre formation. Ce qui interroge dans ce parcours, c'est l'apparente contradiction entre un engagement soutenu en formation pendant la durée de la formation et l'absence de résultats tangibles. L'analyse détaillée du parcours permet de dépasser cette fausse contradiction.

Les motifs d'engagement en formation de Jean-Pierre sont liés à la contradiction qu'il exprime entre sa volonté de retrouver un emploi et son incapacité physique à exercer son activité professionnelle habituelle de manœuvre. Dans cette situation mal vécue, Jean-Pierre vient en

formation pour se former, par la pratique, à une autre activité, celle des métiers du nettoyage. C'est par la pratique, on pourrait presque dire « sur le tas », que Jean-Pierre souhaite prendre de nouveaux repères professionnels. L'apprentissage de la langue française écrite n'est pas un objectif pour lui. Jean-Pierre considère l'usage de l'écrit comme un usage localisé, un usage circonscrit à certains lieux ou à certaines activités desquels il se tient à distance. C'est pour cette raison qu'il suit cette formation plutôt qu'une autre. Dans le déroulement de la formation et malgré des engagements réaffirmés oralement, les enseignements professionnels ont été oblitérés. Au regard des motifs exprimés par Jean-Pierre à son engagement en formation, cet état de fait pose la question de l'articulation entre motifs d'engagement en formation et réalité du parcours de formation.

Le contrat de formation qui unit Jean-Pierre à l'organisme de formation implique bien sûr qu'il fasse preuve d'assiduité. En contrepartie, Jean-Pierre, auparavant demandeur d'emploi indemnisé, perçoit une Allocation de Retour à l'Emploi par la Formation (AREF). Cette allocation est une continuité de l'allocation que Jean-Pierre percevait avant son entrée en formation, sur la base de ses activités professionnelles antérieures. Malgré cette contrepartie économique, Jean-Pierre ne respecte en définitive que peu son obligation d'assiduité. Avec un parcours de formation long, son taux d'assiduité est seulement de 33 %. Ses absences sont distribuées au fil du parcours de formation. Après une brève période d'assiduité d'une semaine (soit six séances), le parcours de Jean-Pierre commence à être émaillé d'absences. Ensuite, la présence de Jean-Pierre se réduit à une présence ponctuelle, souvent une séance par semaine, avec, parfois, jusqu'à deux semaines qui s'intercalent entre elles. Jean-Pierre ne respecte donc pas les termes du contrat de formation qui lui sont imposés. C'est, en outre, l'avis du coordinateur des formations de base qui rappelle oralement, et plusieurs fois, Jean-Pierre à ses obligations pendant la durée du parcours.

Ce non-respect des termes du contrat qui lui incombent est doublé d'une prise de distance importante par rapport aux formateurs. Jean-Pierre s'assoie presque systématiquement sur le rang du fond du rectangle de table, soit à une des places les plus éloignées du formateur. Lors d'une seule séance observée, Jean-Pierre change de place et s'installe sur un des côtés du rectangle en maintenant, une fois de plus, une distance très importante avec le formateur. Le matériel qu'il emmène avec lui est réduit à sa plus simple expression : un stylo et éventuellement une pochette. Un autre fait est remarquable dans cette perspective. La dimension vestimentaire des acteurs étudiés n'a pas été évoquée jusque-là. Ceci est justifié par l'observation que cette dimension n'est pas spécifique à la formation elle-même, la formation n'impliquant pas de codes vestimentaires particuliers. Dans un autre contexte, il aurait cependant pu être intéressant d'explorer la manière dont, les jours de

formation, les acteurs orientent leurs choix vestimentaires dans des directions différentes de jours sans formation. Cependant, au regard de Jean-Pierre, il s'est passé au fil de la formation un événement intéressant. *A contrario* des autres stagiaires de la formation, Jean-Pierre n'a pas, d'emblée, ôté son blouson lors des premières séances de formation. Alors que les autres stagiaires ôtaient leur veste ou blouson au début de la séance, Jean-Pierre le gardait pendant les 3 heures et 30 minutes de chaque séance. Ce comportement a duré jusqu'à la sixième séance, soit jusqu'à la fin de la première semaine de formation. Ces manières de faire ne pouvaient se justifier par une température froide dans les salles de cours, bien au contraire. Elles sont à rapporter à une distance entretenue par Jean-Pierre à la formation au prix d'un certain inconfort. Le fait qu'il retire ensuite sa veste dès le début des séances et dans les mêmes salles qu'avant est un indice de l'évolution de son rapport pratique à la formation. Tout se passe comme si, tout en gardant une distance importante aux formateurs, Jean-Pierre entrait progressivement dans un rapport plus personnalisé, plus familier à la formation.

Si l'on s'intéresse cette fois aux dons et aux réceptions qu'il en fait, il faut noter d'emblée que ces dernières sont d'une passivité récurrente. Qu'elles s'incarnent dans une attitude simplement silencieuse, dans une prostration lorsque le formateur tente de lui parler personnellement des supports donnés ou dans un faire « comme si » destiné à donner l'impression d'une réception active, ces réceptions ne lui permettent pas de se déplacer au sein de l'axiomatique culturelle de base identifiée précédemment. Elles ont même plutôt tendance à le renforcer dans les significations objectives de la passivité et de l'ignorance. Ces manières de recevoir relèvent d'un réel refus, même si le formateur tente d'insister pour la réception d'un don. Certains formateurs se préoccupent alors plus particulièrement d'un Jean-Pierre considéré comme étant « en difficulté ». Mais la « difficulté » de Jean-Pierre n'est pas une difficulté liée aux notions enseignées et à d'éventuelles compétences de cet ordre requise. Ses « difficultés » sont liées au sens qu'il attribue à ce qui lui est donné. Lors du deuxième entretien, il explique, à propos des documents qui lui ont été donnés, qu'il les garde afin de pouvoir contrôler, lors d'une éventuelle nouvelle formation, s'il a déjà fait les activités proposées alors. Pour Jean-Pierre, ces documents sont la preuve objective d'activités réalisées. Peu importe qu'il ait en définitive acquis ou non les notions enseignés au travers d'eux. Ce qui importe, c'est qu'elles aient été abordées. En ce sens, Jean-Pierre souhaite ne pas avoir à répéter ces activités même si, en définitive, il ne les réalisait effectivement pas. Cette évocation du contrôle des activités d'enseignement et d'apprentissage est une manière, pour lui, de se positionner dans le rapport de contrainte qui s'est instauré entre lui et l'organisme de formation. Il souligne que ces documents constituent une forme d'obligation à réaliser *par soi-même* les activités scripturales attendues. En



filigrane, ce qui se profile plus ou moins implicitement dans ce discours, c'est l'absence de valeur des documents en tant que dons. Ils ne servent qu'à empêcher l'éventuel renouvellement des dons. Cela se traduit aussi par une dépersonnalisation de la formation. Le discours que tient Jean-Pierre lors du deuxième entretien ne se rapporte que très peu (voire pas du tout, pour de nombreux passages) aux autres protagonistes des séances de formation. L'absence de référence aux autres stagiaires peut être perçue comme l'expression d'une frontière entre un chercheur perçu encore à ce stade comme appartenant à l'équipe pédagogique et le locuteur. Cependant, l'absence de référence détaillée aux formateurs, et l'absence stricte de référence marquant une personnalisation des relations avec eux peuvent être imputées à l'impossible réception positive des dons par Jean-Pierre.

Cette impossibilité de Jean-Pierre à recevoir des dons qui ne lui importent pas aboutit à ce qu'une formatrice en charge de séances de Français dise à son propos, en fin de formation :

« j'ai eu plus de difficultés avec lui dans le sens où, ben, quand je venais à côté de lui pour lui expliquer, ben... il se... il se renfermait sur lui, quoi. Il faisait toujours comme si ben... alors qu'il savait la réponse. Il avait, c'est vrai qu'il avait des difficultés au niveau de la lecture et de l'écriture, mais quand on lui parlait, quand on lui demandait de répondre oralement, ben... ben, il se... il se renfermait. Enfin, j'avais cette impression-là. Petit à petit, enfin, je ne l'ai pas vu beaucoup mais petit à petit, j'ai réussi un petit peu à le faire parler... et après, je l'ai plus vu dans je sais pas euh... je pense que ça aurait pu évoluer encore plus... »

Ce que la formatrice met en avant dans cet extrait d'entretien, c'est la difficulté que lui a posé l'attitude de Jean-Pierre et non la difficulté que lui auraient posé des difficultés particulières du point de vue des compétences linguistiques. Elle dit elle-même qu'il savait la réponse, mais qu'il se renfermait sur lui. En exprimant cet avis, la formatrice distingue clairement ce qui relève des compétences (lectorales ou scripturales) et ce qui relève de la dimension strictement relationnelle (et donc liées aux dons) des interactions en jeu. Le problème de ses interactions avec Jean-Pierre se situe dans la dimension relationnelle. Ce n'est, cependant, pas un problème qui lie uniquement cette formatrice à Jean-Pierre. Les observations montrent que la distinction entre les formateurs n'a en définitive pas beaucoup d'intérêt pour ce qui ressort de la réception des dons.

Les dons sont liés à des relations personnalisées. Ils sont au service de ces relations. Or, la formatrice souligne, d'après ses propres termes, un problème dans sa relation avec Jean-Pierre. Il ne porte pas d'intérêt particulier aux contenus scolaires d'enseignement qui sont au centre des séances et qui sont l'objet des dons faits par les formateurs aux stagiaires. Jean-Pierre est donc dans la situation de quelqu'un à qui sont faits des dons qui n'ont pas de valeur pour lui. En tant que ce sont des dons, ils ont une valeur particulière pour celui qui donne. Leur réception visible, observable est un enjeu au

service de la relation entre celui qui donne et celui qui reçoit. Jean-Pierre est ainsi, à chaque don, mis face à cette contradiction de recevoir (un don se refuse difficilement) de quelqu'un, une chose qui n'a pas de valeur pour lui. Il est difficile d'exprimer clairement ce que peut ressentir, ce que peut expérimenter Jean-Pierre dans ces conditions. Le résultat observable de cette expérimentation se structure en deux temps. Le premier temps est celui du refus de la réception active des dons qui lui sont faits. Ce refus s'opère par le comportement de Jean-Pierre et ne s'exprime pas oralement. A aucun moment, Jean-Pierre ne dit ce qui justifie, à ses yeux, son attitude. Ce refus est un refus sans crise, sans transgression illicite de la discipline qui lui incombe. Là où la formation observée passe d'un régime impersonnel et éventuellement de la contrainte, à un régime personnalisée et éventuellement de l'affection ou de l'émotion, Jean-Pierre reste autant que possible dans le régime impersonnel. C'est ce décalage qui s'opère lorsqu'il garde son blouson lors des cinq premières séances, alors que les autres stagiaires s'en débarrassent. Certes, Jean-Pierre finira par enlever ce blouson et par réduire ainsi la dimension impersonnelle qu'il impulse à son parcours de formation. C'est aussi ce que la formatrice évoque en faisant référence à un second temps du parcours en question où elle arrivait à « le faire parler ». Cette personnalisation sensible du parcours de formation, au final, largement moins importante que pour d'autres parcours, n'est cependant pas liée aux dons. La réception des dons n'évolue pas. La formation sans dons reste un espace-temps commun où des stagiaires ont, entre autres choses, des expériences relativement partagées ont lieu. De ce point de vue, Jean-Pierre développe, avec Céline par exemple, une relation amicale teintée d'amusement. Il n'en reste pas moins que la formation est une succession d'espaces-temps centrés sur les dons de supports pédagogiques. Venir en formation pour Jean-Pierre, c'est se placer à chaque fois dans la situation de recevoir un don ayant une valeur pour le formateur (et pour d'autres stagiaires) mais n'en ayant pas pour lui. C'est renforcer sa place dans des significations objectives auxquelles il tente d'échapper. Cela explique l'absence de passage effectif et l'apparence particulière du parcours de formation. Cependant, cela n'explique pas la persistance de Jean-Pierre à venir, même ponctuellement, en formation. Il est possible pour cela d'invoquer la réalisation supposée et repoussée régulièrement d'ateliers techniques et l'éventualité d'un stage, permettant tout deux l'apprentissage « sur le tas » d'un métier. C'est là une des manières de comprendre ce parcours mais elle n'est pas suffisante. A cette motivation éventuellement soutenue, s'ajoute une autre réalité.

Si Jean-Pierre a mené son parcours de formation jusqu'à son terme, c'est aussi en vertu du contrat de formation qui le liait à l'organisme de formation. Il est, à plusieurs reprises, rappelé à l'ordre, mieux rappelé au contrat de formation qui le lie à l'organisme de formation. C'est notamment

L'éventuelle sanction financière, celle qui consiste à le priver de son allocation, qui a contraint Jean-Pierre a persisté dans une formation au travers de laquelle ses intérêts personnels ne peuvent se réaliser. Il est probable que les ateliers techniques et le stage aient joué temporairement un rôle dans la fréquentation de la formation. Ce sont d'ailleurs ces deux éléments qui répondaient en écho aux motifs d'engagement en formation de Jean-Pierre. L'absence d'ateliers techniques dans la formation n'est pas expliquée aux stagiaires, elle s'impose à eux, avec l'approche de la fin de la formation. Lors du deuxième entretien, Jean-Pierre insiste sur le handicap que représente l'absence d'ateliers dans la formation pour ses recherches d'emploi à venir. Il ne réalisera pas de stage. Il explique à ce sujet que le délai réduit entre l'annonce de la période de stage et la période stage elle-même ne lui a pas permis d'en obtenir un. Le manque de temps et des démarches passant par l'écrit justifiaient à ces yeux l'intervention du coordinateur des formations de base pour intercéder dans son sens auprès d'une entreprise. Il n'en a rien été. Progressivement, c'est le régime de la contrainte basée sur le contrat de formation qui prend le pas sur l'intérêt de Jean-Pierre à suivre la formation. De fait, il se replie sur l'intérêt économique à respecter un contrat de formation pouvant induire une sanction lourde. La prolongation de l'engagement en formation est donc une prolongation par la contrainte extérieure, celle de l'organisme de formation appuyé par un édifice juridique et institutionnel. En l'absence du pan résolument pratique et professionnel de la formation, Jean-Pierre ne pouvait s'intéresser à des enseignements scolaires qu'il laisse à d'autres. En définitive, ce parcours de formation incarne le caractère secondaire du contrat de formation dans la formation étudiée et l'impasse d'un don basé sur une valeur non-partagée. Le contrat de formation apparaît alors comme un cadre contraignant ayant vocation à palier les éventuelles ratées des dons et l'éventuelle absence de relations personnelles aux formateurs qui l'accompagnent normalement. Avec lui, c'est la contrainte légale et l'éventuelle sanction organisée qui se profilent. D'après le coordinateur des formations de base, Jean-Pierre a été signalé pour ses absences à l'institution en charge de son allocation.

## **XII – 5. Retour au modèle de la formation**

Le modèle de la formation étudiée a été construit sur des bases inductives. Il est issu des pistes de recherche théorique et des premières impressions de l'enquêteur sur le terrain puis, après analyse, de leur rattachement à d'autres travaux portant notamment sur le don. En réintégrant des acteurs singuliers au sein de ce qui peut être considéré comme un dispositif, neuf parcours singuliers de formation ont été reconstitués. Il est important de souligner ce que représente cette démarche. Un

seul et unique modèle de la formation permet de restituer neuf parcours de formation, neuf manières particulières d'entrer dans la formation, d'y agir, d'y réagir, d'en faire usage ou de la subir et surtout d'induire des processus particuliers chez les stagiaires. Ce travail de déclinaison du modèle de la formation à des parcours de formation permet de souligner qu'il n'y a pas de phénomène central *a priori* dans cette formation mais qu'il y a *des* phénomènes centraux, selon l'engagement des acteurs qui s'y investissent. Cette caractéristique invite à voir la formation comme une réalité plastique ou polymorphe.

## **XII – 5. 1. La plasticité de la formation**

La reconstitution des parcours de formation aboutit à la formulation de processus différents ou divergents. Tous les acteurs étudiés ont été confrontés aux dons, aux échanges, au contrat de formation, à la discipline des stagiaires et à l'axiomatique culturelle de base. Cependant, chacun s'y situe avec singularité. Cette identification de parcours singuliers permet de conclure à la plasticité de la formation. Selon l'engagement en formation dont fait preuve un acteur, la formation connaîtra tel ou tel développement, s'appuiera sur tel ou tel processus ou réalité particulière. Cette plasticité, ou cette polymorphie comme on voudra, est un réel défi à l'analyse. Un parcours de formation peut être considéré comme la rencontre localisée d'un acteur doté de ses intérêts particuliers et d'un dispositif de formation préétabli. Le contrat de formation constitue l'affleurement, au sein des parcours de formation, de cette prédétermination de la formation. Ce dernier ne porte cependant pas sur la totalité des activités qui s'y réalise. Il peut aussi être aménagé comme dans le parcours de Delphine. Pour le cas étudié, les objectifs de la formation font partie de ces éléments prédéfinis. Ils sont au nombre de trois et résident dans les trois plans de passage que les statistiques institutionnels comptabilisent. Ils constituent une part du contrat de formation sous la forme de motifs légitimes pour pouvoir le rompre. Pourtant, ces objectifs préétablis ne sont pas partagés par l'ensemble des acteurs qui suivent la formation.

Cela signifie qu'il existe certains décalages entre les objectifs assignés à cette formation par les différentes instances qui contribuent à les définir et les objectifs des stagiaires. Cela signifie aussi qu'un certain nombre d'usages ou d'attentes des stagiaires de la formation étudiée échappe en définitive à la gestion du dispositif. L'engagement en formation de Grégoire, marqué par la substitution, est un engagement en décalage avec les objectifs visés au travers de la formation tout comme celui de Delphine. Une des dimensions du passage réalisé par Céline, celle liée à un

changement d'état ou au renforcement de son engagement en formation, échappe à la comptabilité institutionnelle liée au statut. Ce qui pouvait précédemment évoquer, du point de vue institutionnel, une faible efficacité des formations réalisées au sein du Réseau LiRE peut donc, au moins en partie, relever d'une manière inadaptée d'aborder les effets de ces formations. Une autre analyse liée au parcours de Leila doit être rapportée. Ce dernier montre comment l'engagement effectif en formation est dépendant, pour un acteur donné, des impératifs qui pèsent sur lui. Leila abandonne la formation, semble-t-il, pour des motifs économiques. La formation et, plus particulièrement, le contrat de formation ne lui offrent pas la possibilité de dépasser cet impératif qui pèse sur elle. Dans cette situation, « l'inefficacité » de la formation est liée au retour d'un impératif que la formation elle-même contribue à exacerber. « L'efficacité » du réseau ne peut donc être pensée hors des multiples contraintes qui pèsent sur les personnes concernées et hors des dispositions politiques et institutionnelles qui travaillent le secteur de « l'insertion ».

## **XII – 5. 2. La dualité du don et du contrat de formation**

Pour certains, le don est au centre du parcours de formation. Il peut l'être de manière positive et participer de la dynamique impulsée par les acteurs (Céline, Frédéric, Nawal) ou de manière négative (Djamel, Chandy, Jean-Pierre) et constituer une entrave à cette impulsion individuelle. Confrontés aux mêmes dons, les acteurs réagissent différemment selon, notamment, la valeur qu'ils leur donnent. Cela se traduit par une nécessaire critique d'un objet de recherche trop facilement idéalisable du point de vue du sens commun.

Donner est une pratique ambiguë qui, contrairement à la représentation objective que l'on peut en avoir en tant qu'acteur, n'est pas une pratique forcément positive pour ceux qui y sont confrontés. Cela peut être le cas de celui qui reçoit et est ainsi soumis à une dette négative (Godbout, 2007). Cela peut être le cas de celui qui reçoit et se sent dans l'obligation de recevoir sans qu'une contrainte légale se pose. En cela, là où le contrat repose sur la loi impersonnelle, le don peut être contraignant d'une autre manière car il repose sur la dimension personnalisée, affective ou émotionnelle de la relation, sur le rapport à l'autre incarné, présent en face de soi. Comme le contrat et l'échange, il connaît des limites à ses usages. Plus largement, les effets qui lui sont associés diffèrent selon les acteurs qui les reçoivent. Même lorsqu'il est positivement central dans les parcours de formation, il aboutit à des effets différents. Chacun reçoit des dons identiques mais chacun les reçoit de son point de vue, à sa manière pour en faire son usage.

Considérer la centralité du don dans les parcours de formation, ce n'est pas, pour autant, nier l'existence et l'importance du contrat de formation. Le contrat de formation n'est pas seulement une manière de contraindre ceux qui ne sont pas pris aux dons comme c'est le cas pour Jean-Pierre. Il peut aussi servir le don par la garantie qu'il propose. C'est ce que le parcours de Leila montre en négatif. N'ayant pas de contrepartie suffisante dans le contrat de formation et malgré sa réceptivité aux dons, elle délaisse la formation dans des conditions qui laissent supposer le retour de la nécessité. Si le contrat de formation avait été plus avantageux de son point de vue, il en aurait probablement été tout autrement.

Alors qu'au travers du don, ce sont les relations personnalisées teintées d'affection et d'émotion qui se dévoilent éventuellement, le contrat de formation et l'échange participent des dimensions impersonnelles de la formation. Lorsque, dans un parcours de formation, c'est le contrat de formation qui prend le pas, c'est la tonalité plus large des rapports du stagiaire à l'organisme de formation qui prennent une autre teinte. Les situations de Frédéric et de Jean-Pierre sont antagonistes sur ce point. Alors que le parcours de formation de Frédéric et son rapport à la formation est largement teintée d'une tonalité affective ou émotionnelle, ceux de Jean-Pierre sont dépersonnalisés au possible. Il n'en reste pas moins que le contrat de formation offre à Frédéric des garanties qui importent et qui contribuent à ce qu'il reçoive ce qui lui est donné comme il le souhaite. Dans le parcours de Jean-Pierre, c'est au contraire son retrait, son refus de recevoir, qui aboutit à un refus de participer aux activités d'apprentissage et, en définitive, le renvoie au contrat de formation et à l'échange qui prennent alors valeur de contraintes.

## **XII – 5. 3. La résolution des tensions ou des contradictions**

La reconstitution des parcours de formation a permis d'identifier la diversité des processus qui entrent en résonance avec les engagements en formation des acteurs. Cela a permis de situer la formation au sein des trajectoires singulières identifiées précédemment. Cela a permis l'identification des processus par lesquels la formation participe (ou non) de la résolution des tensions ou contradictions identifiées.

Lorsque la formation participe de la résolution, même temporaires, des tensions ou des contradictions individuelles, elle le fait sur la base d'une sensibilité des acteurs aux dons. Cette sensibilité peut être de différents ordres. Pour Frédéric, elle est d'abord liée aux contenus d'enseignement et d'apprentissage. C'est sur cette base qu'il s'engage en formation pour accéder au

statut professionnel souhaité. Elle aboutit en fin de parcours à une relation personnalisée avec de nombreux formateurs, ceux qui enseignent des matières pour lesquelles il avait déjà un intérêt. Pour Céline, elle est liée aux activités d'apprentissage. Les dons qui lui sont faits lui permettent de devenir active, positivement active ce qui entre en résonance avec la tension qu'elle exprime au début de la formation. Pour Nawal, elle est aussi liée aux contenus d'enseignement et d'apprentissage. Ces trois parcours singuliers de formation, ces trois « réussites » du point de vue institutionnel, marquent que la sensibilité aux dons et/ou à l'objet des dons présupposent l'éventuelle résolution des tensions ou des contradictions. Leila remplit, elle aussi, ces conditions mais elle doit faire face au retour de la contrainte économique. Le contrat a bien vocation à permettre et à compléter le don.

Cela ne signifie pas que ceux qui ne sont pas ou peu sensibles aux dons n'y parviennent pas. Dans ce cas, la formation n'aura dans la résolution qu'une place secondaire, minime relativement aux autres trajectoires. C'est ce qui se passe pour Grégoire. Le parcours de Djamel montre aussi que cette sensibilité doit s'ajouter à une capacité cognitive ou fonctionnelle de recevoir le don. Ce parcours montre en outre que le postulat posé au début du travail possède ses propres limites. Il doit pouvoir être discuté et affiné. Il doit notamment être confronté à l'idée d'une progression par étapes dans les apprentissages. Cette dernière est souvent pensée de manière linéaire et tend même à être naturalisée pour s'instaurer comme un moyen de classement voire de hiérarchisation. Il convient alors de ne pas céder à ces représentations liées à une vision particulière des choses et à des enjeux sociaux éloignés de la connaissance. L'existence, sur le plan cognitif par exemple, d'étapes permettant (ou non) l'acquisition de certains types de connaissance semble, en toute logique, fondée. Il reste pourtant nécessaire de délier l'objectivité de sens commun qui s'empare et constitue ce genre de progression unilinéaire et l'objectivité scientifique qui pourrait décrire ces progressions dans leur diversité effective.

Enfin, pour revenir à cette question de la résolution des tensions ou des contradictions et au rôle qu'y joue la formation, certains parcours étudiés précédemment montrent que la formation n'y parvient pas toujours. Le parcours qui l'incarne le mieux, c'est celui de Jean-Pierre. La formation est progressivement devenue pour lui une source de contrainte et d'éventuelles sanctions négatives. L'absence de sensibilité aux dons ou aux objets des dons met Jean-Pierre dans une impossibilité de se déplacer au sein de l'axiomatique culturelle de base. Il doit alors se contraindre à occuper une place où il est passif ou quitter la formation. Il se situera, sous la contrainte, entre les deux. Ces exemples de parcours de formation montrent, en définitive, leur diversité. Ils soulignent la dualité objective d'une formation menée au nom de la lutte contre l'illettrisme.

## **Conclusion**

Cette thèse a permis de caractériser quelques-uns des nombreux aspects de l'illettrisme et de la formation de base. Elle a aussi permis d'identifier quelques-uns des aspects actuels de la société française. Quelques constats marquants en ressortent. Parmi eux, l'articulation typique de la lutte contre l'illettrisme à la société française peut être soulignée. La construction d'un type idéal de cette « lutte » permet de considérer ce domaine de la formation des adultes. Il apparaît fortement (mais pas exclusivement) lié aux problèmes d'emploi et plus spécifiquement aux problèmes d'emploi des personnes les moins diplômées. La lutte contre l'illettrisme qui prend cette forme a vocation à faciliter la résolution, chez ses personnes, de tensions ou de contradictions individuelles liées à l'emploi. Ces formations et les dispositifs plus larges dans lesquels elles s'insèrent sont des objets d'étude privilégiés pour ceux qui s'intéressent à la manière dont les problèmes de chômage sont traités collectivement, tant au regard du sens commun que du point de vue des politiques publiques. Ils constituent aussi une manière d'aborder les dynamiques et les tendances plus larges qui touchent la société française. L'illettrisme est alors considéré comme le résultat de la réaffirmation récente d'un



classement ou d'une hiérarchie basée sur un critère scolaire et aboutissant à l'éventuelle stigmatisation des moins bien classés. Ce classement touche plus largement l'ensemble de la société. Les analyses contribuent alors à penser la *restructuration des inégalités* après les années 70 (Chauvel, 2001).

Face à ces inégalités, ici des inégalités d'accès à un emploi, les acteurs agissent ou réagissent différemment. Ceux qui ont été rencontrés lors de l'enquête ont nécessairement dû se situer par rapport à la langue française écrite. Sa maîtrise est, de leur point de vue, un impératif secondaire. Elle peut être perçue positivement comme un moyen d'obtenir un diplôme, comme un moyen de communication ou, plus vaguement, comme une étape. En tant qu'objet secondaire, elle s'intègre au sein d'orientations que se donnent les acteurs pour dépasser une contradiction ou une tension liée d'une manière à l'emploi ou à l'activité. La maîtrise de langue française écrite peut aussi être perçue comme indésirable. L'écrit est alors pensé comme une pratique localisée, confinée à certains univers. Quelle que soit la conception qu'en ont les personnes rencontrées, la prédominance des questions d'emploi et des enjeux subjectifs, économiques et juridiques qui lui sont liés rend les compétences scripturales secondaires.

La formation offre sur ce point une sorte d'inversion des priorités. Les conditions particulières de sa réalisation contribuent à un appauvrissement des contenus et des modalités d'enseignement. Les contenus scolaires sont privilégiés au détriment des contenus professionnels ou des modalités « pratiques » d'enseignement<sup>1</sup>. La manière dont cette désorganisation s'opère suggère que les contenus scolaires ont, du point de vue de l'organisme de formation, plus de valeurs. Cette inversion des ordres de valeur s'opère entre les stagiaires et l'équipe pédagogique. Elle semble cependant caractéristique des rapports plus larges qui s'opèrent entre la population des personnes dites en situation d'illettrisme touchée par le chômage et les politiques publiques qui la visent en passant par la formation professionnelle. Le *paradoxe de l'alphabétisation* évoqué en guise d'introduction peut être considéré comme une manifestation de cette divergence possible d'intérêts ou de priorités. Cette explication éventuelle mériterait de s'appuyer sur des travaux complémentaires. De nombreux exemples de dispositifs de formation qui s'intègrent à la lutte contre l'illettrisme mais ne traitent pas de problèmes d'emploi peuvent être trouvés. Ils incarnent des formes marginales, moins typiques de la lutte contre l'illettrisme. Leur étude et leur comparaison avec le dispositif étudié préalablement seraient une continuation intéressante à donner à ce travail. Elles permettraient de consolider la conclusion précédente sur le caractère second de l'écrit pour les personnes concernées.

---

<sup>1</sup> Stage et ateliers techniques.

Il serait alors possible de considérer que les diverses formes de lutte contre l'illettrisme rassemblent, à la manière de celle étudiée précédemment, des dispositifs conditionnant l'accès à certains statuts ou à certains états individuels à la maîtrise de la langue française écrite. La formation étudiée fait écho à cette idée d'une manière toute singulière. L'organisation des séances de formation marque cette conditionnalité au regard des significations objectives qu'elle met en œuvre. L'articulation théorique entre le principe d'un passage organisé par la formation et la mobilisation dans ce passage d'une axiomatic culturelle de base constituée de significations latentes et cachées permet de l'appréhender au plus près des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'« offre » de significations apparaît alors dans sa dimension totalisante. Elle relève des statuts, de la gestion des espaces, des objets, des postures admises et plus largement de la discipline attendue des stagiaires dans leur comportement. Ces significations renforcent d'abord le caractère passif des stagiaires. Leur remplacement dans l'axiomatic pour accéder ponctuellement à un caractère objectivement actif ne peut se réaliser qu'à la condition de recevoir de manière appropriée les dons qui leur sont faits. La réception des objets donnés, documents écrits et sur lesquels écrire, est la condition objective du déplacement de la passivité à l'activité pour les stagiaires. La diversité des rapports qu'entretiennent les stagiaires aux objets donnés à leur entrée en formation aboutit en définitive à la diversité des parcours de formation et des effets de sens produits. Le don est complété d'un contrat de formation organisant un échange. Même si, à l'analyse, ce dernier apparaît tout à la fois complémentaire et secondaire du premier, il peut prendre une place importante lorsqu'un stagiaire n'entre pas de la manière attendue dans l'économie des dons qui se réalise.

Ces analyses montrent comment, dans une formation donnée, l'enseignement et l'apprentissage s'organisent sur des significations latentes ou cachées et, pour une bonne part, inexprimables pour les protagonistes des situations. Le don de supports pédagogiques identifié précédemment pourrait aussi faire l'objet d'analyses complémentaires. Bien que participant d'une catégorie plus large – celle du don – il semble incarner, par rapport à sa forme typique, des variations qu'il s'agirait d'identifier. Les contextes, mais pas seulement eux, jouent inévitablement dans cette direction. D'autres modèles pourraient aussi être construits en référence à des dispositifs de formation ou d'éducation incarnant des orientations pédagogiques différentes. En partant des mêmes présupposés, ces modèles permettraient d'étudier une éventuelle grammaire éducative et de contribuer ainsi à une théorie plus large des processus et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. De ce point de vue, insister sur le don, c'est insister sur une pratique largement tue et qui génère de nombreuses significations explicites que les discours et les documents écrits

manifestent en premier lieu. En cela, le don peut être pensé à l'articulation des niveaux de signification.

On pourra regretter la faible insistance dans ce travail sur les discours des protagonistes, sur les supports utilisés dans les séances et sur les contenus ponctuels d'enseignement et d'apprentissage. C'est une critique qui devrait être retenue pour d'éventuels travaux ultérieurs. Elle porte en dernier lieu l'interrogation sur l'articulation des différentes disciplines de référence mobilisées et notamment sur la place occupée par la didactique. Ancrée théoriquement dans une orientation ethnologique, ce travail mobilise la sociologie pour compléter les théories des rites de passage en vue de les appliquer au contexte français. Prenant en objet un phénomène éducatif, il s'arrime aux sciences de l'éducation pour sonder des situations d'enseignement et d'apprentissage sur lesquelles la didactique a produit de nombreux travaux. Les possibilités de dialogue entre ces quatre disciplines ne sont cependant pas équivalentes. L'ethnologie et la sociologie ont une histoire qui les rassemble. Elle s'incarne autour des figures communes qui les ont fondées et des cursus universitaires communs qu'elles possèdent. La discussion, depuis quelques années maintenant, du « grand partage »<sup>1</sup> entre elles contribue aujourd'hui à favoriser ce rapprochement. L'articulation avec les sciences de l'éducation est, pour sa part, rendue plus facile par la place de discipline-mère que la sociologie entretient avec elles. L'intégration de la didactique est plus difficile.

L'idée même de cette rencontre n'émerge que récemment autour de leurs spécificités respectives. La sociologie est orientée vers la spécificité et la variation des acteurs alors que la didactique est orientée vers la spécificité et la variation des contenus d'enseignement et d'apprentissage (Lahire, 2007). Elles sont cependant relativement aveugles à la spécificité de l'autre (Joshua & Lahire, 1999). Peu de travaux sociologiques portent effectivement sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage (Lahire, 1999c). Peu de travaux didactiques intègrent effectivement la diversité des apprenants et des enseignants. Certains d'entre eux (Dumet, 2008a ; Fijalkow, Fijalkow & Pasa, 2004) œuvrent pourtant au dépassement de ces frontières. Le concept de contrat didactique peut favoriser ce genre de rapprochement. Forgé en didactique, il touche à l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. C'est en ce sens que les analyses sur le don ont été réalisées. Conscient qu'elles ne sauraient pourtant suffire à poser les bases d'un dialogue durable, elles

---

<sup>1</sup> Le « grand partage » désigne la manière dont l'ethnologie et la sociologie naissantes ont divisé leur objet commun, les sociétés humaines. Dans ce partage, la sociologie est orientée vers les sociétés occidentales et l'ethnologie vers les sociétés exotiques. Les phénomènes relativement récents de mondialisation ont contribué à l'émergence d'une redéfinition de ce partage depuis une vingtaine d'années. Les frontières entre les deux disciplines en sont devenues plus poreuses.

prennent place dans un effort plus large, déjà initié et nécessairement à poursuivre. En ce sens et au regard de ce qui précède, ce travail marque certaines avancées sans pouvoir prétendre à une relative finitude. En attendant que d'autres travaux puissent éventuellement le compléter, il marque un effort de contribution à des questions actuelles en sciences humaines et sociales.

## **Bibliographie<sup>1</sup>**

AIT-ABDESSALAM, N. (2004). Le rapport au(x) savoir(s) des adultes en situation d'illettrisme. *Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, 136, p. 61-71.

ALTET, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, p. 123-139.

ANADON, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* [En ligne], 26(1), p. 5-31. Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html). (Page consultée le 30 novembre 2007)

ANADON, M. & GUILLEMETTE, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives. Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure ?* [En ligne], 5, 2007, p. 26-37. Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html). (Page consultée le 05 janvier 2008)

ANDERSON-LEVITT, K. (2006). Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde. *Education et sociétés*, 17, p. 7-27.

ANDRIEUX, F. BESSE, J-M. & FALAIZE, B. (1997). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris : Editions Magnard.

ANLCI. (2007). *Illettrisme : des chiffres pour éclairer les décisions. Spécial Nord-Pas de Calais*. ANLCI.

ANLCI. (2006). *Illettrisme : des chiffres pour éclairer les décisions*. ANLCI.

ANLCI. (2004). *La lutte contre l'illettrisme dans les régions : Repères 2002 – 2003*. ANLCI.

ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Editions ESF.

---

<sup>1</sup> La bibliographie contient les références des ouvrages cités dans le texte ainsi que d'autres références d'ouvrages

AUGE, M. (1979). *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*. Paris : Editions Hachette.

AUGE, M. (1975) Vers un refus de l'alternative sens – fonction. *L'Homme [En ligne]*, 18(3), p. 139-154. Accès : [www.persee.fr](http://www.persee.fr) (Page consultée le 20 septembre 2006)

BAKHTINE, M. (1984). Les genres du discours. In BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. (pp. 263-308). Paris : Editions Gallimard.

BALACHEFF, N. (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In COLLECTIF, *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. (pp. 15-26). Paris : Editions La pensée sauvage.

BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (Ed). *Signification, sens, formation*. (pp.61-86). Paris : PUF.

BARBIER, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, p.11-26.

BARBIER, J.-M. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 63, p.47-60.

BARBIER, J.-M. BOURGEOIS, E. & VILLIERS (De), G. & KADDOURI, M. (Eds). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (pp.65-119). Paris : Editions L'Harmattan.

BARRE-DE MINIAC, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), p.107-120.

BARRE-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, p. 93-133.

---

qui, bien que n'étant pas cités, ont contribué à la réalisation de ce travail.

BARRE-DE MINIAC, C. BRISSAUD, C. & RISPAIL, M. (2004). La littéracie : constantes et variations. In BARRE-DE MINIAC, C. BRISSAUD, C. & RISPAIL, M. (Dir.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (pp. 7-18). Paris : Editions L'Harmattan.

BARRE-DE MINIAC, C. & LETE, B. (Eds). (1997). *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris/Bruxelles : Editions De Boeck.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (2000). *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris : Editions du Seuil.

BAUTIER, E. CHARLOT, B. & ROCHEX, Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Editions Armand Colin.

BEAUD, S. (1996). "Stage" ou formation ? Les enjeux d'un malentendu. Notes ethnographiques sur une mission locale de l'emploi. *Travail et Emploi*, 67(2), p. 67-89.

BEAUD, S. & WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Editions La Découverte.

BECKER, H. S. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses. In CEFALÌ, D. *L'enquête de terrain*. (pp.350-362). Paris : Editions La Découverte.

BECKER, H. S (1985). *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Editions Métailié.

BELMONT, N. (1986) La notion de rite de passage. In CENTLIVRES, P. & HAINARD, M. (Ed). *Les rites de passage aujourd'hui. Actes du colloque de Neuchâtel 1981*. (pp.9-19). Lausanne : Editions L'âge d'homme.

BELMONT, N. (1974). *Arnold Van Gennep. Le créateur de l'ethnographie française*. Paris : Editions Payot.

BENICHO, L. (1996). Approches historiques du rapport éducation – exclusion aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. In *Exclusions et Educations. Actes du colloque de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education organisé en septembre 1994. Document de l'INJEP*, 23, p. 29-46.

BERTHELOT, J-M. (1998). Le corps contemporain : figures et structures de la corporéité. *Recherches sociologiques*, 29(1), p. 7-18.

BERTHELOT, J-M. (1994). Société postindustrielle et scolarisation. In VINCENT, G. (Ed). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (pp.195-206). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BERTHELOT, J-M. (1992). Du corps comme opérateur discursif ou les apories d'une sociologie du corps. *Sociologies et sociétés*, 24(1), p. 11-18.

BESNARD, P. (1990). La formation permanente : liturgies et paradigmes. In RIVIERE, C. & PIETTE, A. (Ed). *Nouvelles idoles, nouveaux cultes. Dérives de la sacralité*. (pp125-142). Paris : Editions L'Harmattan.

BLAIS, M. & MARTINEAU, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives [En ligne]*, 26(2), p. 1-18. Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html) (Page consultée le 27 janvier 2009)

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

BLIND, C.-F. (Ed). (1999). *L'illettrisme en toutes lettres : Textes, analyses, documents, témoignages*. Charenton : Editions Flohic.

BONTE, P. (1999). Travail, techniques et valeur. Contributions (nouvelles) au débat sur rites et techniques. In JAMARD, J.-L. MONTIGNY, A. & PICON, F.-R. (Eds.) *Dans le sillage des techniques. Hommage à Robert CRESWELL* (pp. 15-50). Paris : Editions L'Harmattan.



BOUDON, R. (1979). Mobilité sociale et démocratisation de l'enseignement : analyse de simulation. In BOUDON, R. *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique.* (pp. 109-119). Paris : Editions Hachette.

BOURDIEU, P. (2001). Sur le pouvoir symbolique. In BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique.* (pp.201-211). Paris : Editions Fayard.

BOURDIEU, P. (2000). Esquisse d'une théorie de la pratique. In BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle.* (pp 221-415). Paris : Editions du Seuil.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris : Editions du Seuil.

BOURDIEU, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, p. 40-44.

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

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction.* Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, p. 3-6.

BOURDIEU, P. (1975). Le langage autorisé. Note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5-6, p. 183-190.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C. & PASSERON, J-C. (2005). *Le métier de sociologue.* Berlin : Editions Mouton de Gruyter.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction.* Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1965). Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique. In BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. SAINT MARTIN (De), M. (coord.). *Rapport pédagogique et communication*. (pp.9-36). Paris/La Haye : Editions Mouton.

BOURGEOIS, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In BARBIER, J-M. BOURGEOIS, E. & VILLIERS (De), G. & KADDOURI, M. (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (pp.65-119). Paris : Editions L'Harmattan.

BOURGEOIS, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, p. 27-35.

BROMBERGER, C. (1979). Technologie et analyse sémantique des objets : pour une sémiotique technologique. *L'Homme*, 19(1), p. 105-140.

CARRE, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In CARRE, P. & CASPAR, P. (Ed). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (pp.267-287). Paris : Editions Dunod.

CASELLA, P. (2005). Décentralisation de la formation professionnelle. Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre. *Savoirs*, 9, p. 11-67.

CASSIRER, E. (1997). Le concept de forme symbolique dans l'édification des sciences de l'esprit. In CASSIRER, E. *Trois essais sur le symbolique. Œuvres VI*. (pp.7-37). Paris : Editions du Cerf.

CASSIRER, E. (1997). De la logique du concept de symbole. In CASSIRER, E. *Trois essais sur le symbolique. Œuvres VI*. (pp.113-141). Paris : Editions du Cerf.

CASTEL, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. In PAUGAM, S. (Ed). *L'exclusion. L'état des savoirs*. (pp.32-41). Paris : Editions La Découverte.

CASTEL, R. (1996). La question sociale et ses transformations. In COLLECTIF. *Exclusions et Educations. Actes du colloque de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education organisé en septembre 1994. Document de l'INJEP*, 23, p. 13-20.

CEGARRA, M. (2003). Vers une anthropologie de l'éducation : entre attirance et réserve. *Spirale*, 31, p. 19-25.

CHARLIER, P. PEETERS, H. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, p. 15-23.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Editions Economica.

CHARTIER, A-M. & HEBRARD, J. (1992). Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. In BESSE, J-M. GAULMYN (De), M-M. GINET, D. & LAHIRE, B. (Ed). *L'« illettrisme » en questions*. (pp.19-46). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

CHAUVEL, L. (2001). Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, 79, p. 315-359.

CHEVALLARD, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In DE KETELE, J-M. (Ed.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-59). Bruxelles : Editions De Boeck.

COENEN-HUTER, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), p. 531-547.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

COULON, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris : PUF.

CUEEP & FAS. (1996). *Référentiel de formation linguistique de base*. Lille : CUEEP / FAS Nord-Pas de Calais.

DECHARNEUX, B. & NEFONTAINE, L. (2003). *Le symbole*. Paris : PUF.

DELBOS, G. JORION, P. (1980). La notion spontanée de magie dans le discours anthropologique. *L'homme*, 20(1), p. 91-103.

DELIEGE, R. (2006). *Une histoire de l'anthropologie. Ecoles, auteurs, théories*. Paris : Editions du Seuil.

DEMAZIERE, D. (2006). *Sociologie des chômeurs*. Paris : Editions La Découverte.

DEMAZIERE, D. (1992). La négociation des identités des chômeurs de longue durée. *Revue française de sociologie*, 33(3), p. 335-363.

DEMAZIERE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Editions Nathan.

DEROUET, J-L. (2000). L'éducation : un domaine en quête de société. In BERTHELOT, J-M. (Ed). *La sociologie française contemporaine*. (pp.199-210). Paris : PUF.

DESROSIERES, A. (1997). Du singulier au général. L'argument statistique entre la science et l'état. In CONEIN, B. & THEVENOT, L. (Eds). *Cognition et information en société*. (pp.267-282). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

DESROSIERES, A. & GOY, A. & THEVENOT, L. (1983). L'identité sociale dans le travail statistique, La nouvelle nomenclature des PCS. *Économie et statistique*, 152, p. 55-80.

DONNAT, O. (1999). La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997. *Revue française de sociologie*, 40-(1), p. 111-119.

DOUGLAS, M. (1991). Witchcraft and leprosy : two strategies of exclusion. *Man [En ligne]*, 26(4), p. 723-736. Accès : [www.jstor.org](http://www.jstor.org) (page consultée le 4 mai 2006)

DUBAR, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : Editions La Découverte.

DUBAR, C., & GADEA, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education permanente*, 136, p. 79-90.

DUMET, T. (2008a). L'évaluation en formation de base, éléments d'une rencontre entre sociologie et didactique. *Les cahiers Théodile*, 9, p. 167-182.

DUMET, T. (2008b). Personnes en situation d'illettrisme : quelle place pour l'écrit ? *TransFormations*, 1, p. 93-104.

DUMET, T. (2005). *La formation d'adultes comme rite de passage. Préambule à une lecture de la lutte contre l'illettrisme*. Mémoire de Master Recherche (non publié). Villeneuve d'Ascq : USTL-CUEEP.

DUMET, T. & LECLERCQ, V. (soumis). Recherches dans le champ de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation : Diversité des approches qualitatives et engagement sociopolitique » dans *Recherches qualitatives*.

DURKHEIM, E. (1930). *De la division du travail social*. Paris : PUF.

DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.

DURKHEIM, E. & MAUSS, M. (1969). De quelques formes primitives de classification. In MAUSS, M. *Essais de sociologie*. (pp.162-230). Paris : Editions de Minuit.

EMERSON, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologiques et interactionnistes. In CEFAÏ, D. *L'enquête de terrain*. (pp.398-424). Paris : Editions La Découverte.

ESPERANDIEU, V. LION, A. & BENICHO, J-P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au premier ministre*. Paris : La documentation française.

FALAIZE, B. (1997). Prolégomènes pour une réflexion commune : la critique de l'illettrisme, une page à tourner ? In ANDRIEUX, & F. BESSE, J-M. & FALAIZE, B. *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* (pp.55-643). Paris : Editions Magnard.

FIJALKOW, J. FIJALKOW, Y. & PASA, L. (2004). Littératie et culture écrite. In BARRE-DE MINIAC, C. BRISSAUD, C. & RISPAIL, M. (Dir.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (pp. 53-68). Paris : Editions L'Harmattan.

FIJALKOW, J. & VOGLER, J. (2000). Vous avez dit « Littératie » ? ». In Leclercq, V. & Vogler, J. (Coord.) *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (pp.43-57). Paris/Bruxelles : L'Harmattan/Contradictions.

FREYNET, P. (1988). L'alphabétisation des adultes francophones, ou « lutte contre l'illettrisme ». In HAUTECOEUR, J-P. (Ed). *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*. (pp.69-98). Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

GADEA, C. LOUBET, P. & ROQUET, P. (1996). Ingénieurs en puissance. Formation promotionnelle des techniciens et ordre négocié de la sélection. *Formation emploi*, 55, p. 43-57.

GEBAUER, G. & WULF, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Editions Economica.

GODBOUT, J. T. (2007). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Editions du Seuil.

GODBOUT, J. T. (2006). Le don au-delà de la dette. *Revue du MAUSS [En ligne]*, 27(1), p. 91-104. Accès : [www.cairn.info](http://www.cairn.info) (page consultée le 08 décembre 2008)

GODBOUT, J. T. (2006). L'actualité de l'« Essai sur le don ». *Sociologie et sociétés [En ligne]*, 36(2), p. 177-188. Accès : [id.erudit.org](http://id.erudit.org) (page consultée le 31 juillet 2008)

GOLD, R. I. (2003). Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. In CEFĂI, D. *L'enquête de terrain*. (pp.340-349). Paris : Editions La Découverte.

GRAFMEYER, Y. & JOSEPH, I. (1990). *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Editions Flammarion.

GUILLEMETTE, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 32-50. Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html) (page consultée le 15 juillet 2008)

GUILLEMETTE, F. BOISVERT, G. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives [En ligne]*, 23, p.15-26. Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html) (page consultée le 23 octobre 2008)

HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : Editions ESF.

HAMEL, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Montréal/Paris : Editions L'Harmattan.

HAMEL, J. (1989). Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. *Anthropologie et sociétés [En ligne]*, 13(3), p. 59-72. Accès : [www.eurdit.org](http://www.eurdit.org) (Page consultée le 04 février 2009)

HARTMANN, M. & HONNETH, A. (2006). Les paradoxes du capitalisme : un programme de recherche. (pp. 275-303) In HONNETH, A. *La société du mépris*. Paris : Editions La Découverte

HAUTECOEUR, J-P. (1996). Les formations de base dans les pays industrialisés. Principales évolutions. *Educations*, 8, p. 19-22.

HAUTECOEUR, J-P. (1995). Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994). In HAUTECOEUR, J-P. (Ed). *Alpha 95. Recherches en alphabétisation*. (pp.17-59). Québec : Gouvernement du Québec (ministère de l'éducation).

HAUTECOEUR, J-P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation. In HAUTECOEUR, J-P. (Ed). *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*. (pp. 121-139). Québec : Gouvernement du Québec (ministère de l'éducation).

HAUTECOEUR, J-P. (1990). L'analphabétisme : du mythe à la reconstruction des faits. *Communication au colloque Alphabétisation fonctionnelle en Europe de l'Ouest et de l'Est*. Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

HEBRARD, J. (1991). L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France. In PRIVAT, J-M. & REUTER, Y. (Ed). *Lectures et médiations culturelle. Actes du colloque de Villeurbanne*. (pp.17-30). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

HELL, B. (1999). *Possession et chamanisme. Les maîtres du désordre*. Paris : Flammarion.

HORELLOU-LAFARGE, C. & SEGRE, M. (2003). *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte.

LAHIRE, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et didactique*, 1, p. 73-82.

LAHIRE, B. (1999a). *L'invention de l' « illettrisme » : Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : Editions La découverte.

LAHIRE, B. (1999b). La variation des formes d'apprentissage : de l' « influence » à l' « autonomie ». *Pratiques psychologiques*, 1, p. 25-31.

LAHIRE, B. (1999c). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Education et sociétés*, 4(2), p. 15-28.

LAHIRE, B. (1997). Usages sociaux de l'écrit et « illettrisme ». In ANDRIEUX, F. BESSE, J-M. FALAIZE, B. (Coord.). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Les actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996 à Paris*. (pp. 11-20). Paris : Editions Magnard.

LAHIRE, B. (1991). Linguistique / écriture / pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux. *L'homme et la société*, 101(3), p. 109-119.



LAHIRE, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie Française, Entre l'oral et l'écrit*, 20(3), p. 262-273.

LAHIRE, B. & JOHSUA, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et sociétés*, 4(2), p. 29-56.

LAHIRE, B. THIN, D. & VINCENT, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In VINCENT, G. (Ed). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LALANDE, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

LE BRETON, D. (1991). Corps et anthropologie : De l'efficacité symbolique. *Diogène*, 154, p. 92-107.

LECLERCQ, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. *Savoir*, 14, p. 11-55.

LECLERCQ, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11, p. 89-106.

LECLERCQ, V. (2003). Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophone. *Lidil*, 27, p. 145-158.

LECLERCQ, V (2001). Education de base des adultes et pédagogie : tensions et contradictions. In *Actes du Colloque "Droit et accès à l'éducation de base pour tous tout au long de la vie" 2000*. (pp.44-47). Rouan : GRLI.

LECLERCQ, V. (1999). *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.

LECLERCQ, V (1998). Les évolutions de la formation de base des adultes. In EL HAYEK, C. (Coord.) *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. (pp.215-226). Paris : La Documentation Française.

LEGRAND, J-L. (2003). Place de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation en France : l'inscription dans l'annuaire AECSE de 1997. *Spirale*, 31, p. 5-17.

LENCLUD, G. (1991). Symbolisme. In BONTE, P. & IZARD, M. (Ed) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. (pp. 688-691) Paris : PUF.

LEPEYTRE, J. PARRA-PONCE, E. & ANLCI. (2008). *Lutter ensemble contre l'illettrisme*. Paris : Editions Autrement.

LEVI-STRAUSS, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris : Editions Plon.

MAROY, C. (1994). La formation postscolaire. Extension ou infléchissement de la forme scolaire ? In VINCENT, G. (Ed). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (pp.125-147). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

MAUSS, M. (1950). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In MAUSS, M. *Sociologie et anthropologie*. (pp.142-279). Paris : PUF.

MAUSS, M. (1950). Les techniques du corps. In MAUSS, M. *Sociologie et anthropologie*. (pp. 363-386). Paris : PUF.

McLAREN, P. (1999). *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Boston : Rowman & Littlefield Publishers.

MEDA, D. (2004). *Le travail*. Paris : PUF.

MERLE, V. (1993). Points de vue socioéconomique sur l'illettrisme. In FRAENKEL, B. (Ed). *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques*. (pp.295-305). Paris : BPI – Centre Georges Pompidou.

MORISSE, M. (1997). Rapport à la norme et pratiques d'écriture. In ANDRIEUX, F. & BESSE, J.-M. & FALAIZE, B. (Coord.). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Les actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996 à Paris*. (pp.20-26). Paris : Editions Magnard.

MOSCONI, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielles des sexes à l'école. In LEMEL, Y. & ROUDET, B. (Coord.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. (pp.85-116). Paris : Editions L'Harmattan.

NEVILLE, G. K. (1984). Learning culture through ritual : The family reunion. *Anthropology & Education quarterly [En ligne]*, 15(2), p. 151-166. Accès : [www.jstor.org](http://www.jstor.org) (Page consultée le 6 juin 2006)

OCDE & Statistiques Canada. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. [En ligne]. OCDE, 2000. Accès : [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (Page consultée le 07 avril 2009).

PAILHOUS, J. & VERGNAUD, G. (Ed). (1989). *Adultes en reconversion. Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage ?* Paris : La Documentation Française.

PASSERON, J.-C. (1991). Le polymorphisme culturel de la lecture. A propos de l'illettrisme. In PASSERON, J.-C. *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. (pp.335-345). Paris : Editions Nathan.

PAUGAM, S. (2000). L'exclusion : usages sociaux et apports de la recherche. In BERTHELOT, J.-M. (Ed). *La sociologie française contemporaine*. (pp.155-171). Paris : PUF.

PAUGAM, S. (1996). La constitution d'un paradigme. In PAUGAM, S. (Ed). *L'exclusion. L'état des savoirs*. (pp.7-19). Paris : Editions La Découverte.

PAUGAM, S. (1991). Les statuts de la pauvreté assistée. *Revue française de sociologie*, 32(1), p. 75-101.

PERRENOUD, P. (1989). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'association des enseignants et chercheurs en éducation [En ligne]*, 6, p. 19-31. Accès : [www.unige.ch](http://www.unige.ch) (page consultée le 09 juillet 2007)

PERRENOUD, P. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue [En ligne]. In INRAP, *Évaluer l'évaluation*. (pp.202-210). Dijon : INRAP. Accès : [www.unige.ch](http://www.unige.ch) (page consultée le 09 juillet 2007)

PERRET-CLERMONT, A-N. (1986). L'enseignement de la lecture et de l'écriture : initiation à un savoir, procédure de différenciation sociale ou rite de passage ? In : CENTLIVRES, P. & HAINARD, M. (Ed). *Les rites de passage aujourd'hui. Actes du colloque de Neuchâtel 1981*. (pp.107-114). Lausanne : Editions L'âge d'homme.

PIERRU, E. SPIRE, A. (2008). Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles. *Revue française de science politique*, 58(3), p. 457-481.

PIRET, J. & NIZET, A. & BOURGEOIS, E. (1996). *L'analyse structurale : une analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : Editions De Boeck.

PLAISANCE, E. & VERGNAUD, G. (2001). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Editions La Découverte.

POUEYTO, J-L. (2001). Graffitis manouches. In BAUTIER, E. & POUEYTO, J-L. (Ed). *Illettrisme(s) et cultures*. (pp.153-170). Paris : Editions L'Harmattan.

PROST, A. (2003). L'histoire du système éducatif français. In TOULEMONDE, B. (Ed). *Le système éducatif en France*. (pp.7-12). Paris : La Documentation Française.

QUEIROZ (de), J.-M. & ZIOLKOWSKI, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*. Paris : Editions de Minuit.

REUTER, Y. (Ed.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck.

RIVIERE, C. (1992). Nos rites profanes. Le rite enchantant la concorde. *Cahiers internationaux de sociologie*, 92, p. 5-29.

ROQUET, P. (2003). Temporalités et formation : le passage technicien/ingénieur. In MEBARKI, M. & ROQUET, P. (Coord.) *Les cahiers d'études du CUEEP. Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, 52, p. 127-136.

ROSANVALLON, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'état-providence*. Paris : Editions du Seuil.

SARRAZY, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, p. 85-118.

SCHNAPPER, D. (1996). Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. In PAUGAM, S. (Ed). *L'exclusion. L'état des savoirs*. (pp.23-31). Paris : Editions La Découverte.

SCHNAPPER, D. (1989). Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux. *Revue française de sociologie*, 30(1), p. 3-29.

SEGALEN, M. (2005). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Editions Armand Colin.

SEGRE, M. (1997). Mutation des pratiques de lecture. Manières de lire et genres de livres. *Informations sociales*, 59, p. 48-53.

SIMMEL, G. (1998). *Les pauvres*. Paris : PUF.

SIMMEL, G. (1990). Digressions sur l'étranger. In GRAFMEYER, & Y. JOSEPH, I. *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. (pp.53-60). Paris : Editions Flammarion.

STRAUSS, A. L. (1992). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Editions Métailié.

TESTART, A. (2001). Echange marchand, échange non marchand. *Revue française de sociologie*, 42(4), p. 719-748.

TURNER, V. W. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris : PUF.

TURNER, V. W. (1972). *Les tambours d'affliction. Analyse des rituels chez les Ndembu de Zambie*. Paris : Editions Gallimard.

VAN GENNEP, A. (1969). *Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* Paris : Éditions Mouton & Co / Maison des sciences de l'Homme.

VERGER, J. (1993). Les partages lettrés – illettrés au Moyen Age. In FRAENKEL, B. (Ed). *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques*. (pp.19-35). Paris : PBI – Centre Georges Pompidou.

VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In BARBIER, J-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp.275-292). Paris : PUF.

VILLECHAISE-DUPONT, A. & ZAFFRAN, J. (2001). Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme. *Revue française de sociologie*, 42(4), p. 669-694.

VINCENT, G. (2004). La règle ou la raison ? In VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. (pp.81-109). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

VINCENT, G. (1996). Pratiques culturelles ou formes symboliques ? *Hermès*, 20, p. 155-162.

VOGLER, J. et alli. (1999). *Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés. Etat des lieux France*. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité / GPLI.

WAGNER, G. (1986). Le rite et l'échange symbolique. In CENTLIVRES, P. & HAINARD, M. (Ed). *Les rites de passage aujourd'hui. Actes du colloque de Neuchâtel 1981.* (pp. 93-106). Lausanne : Editions L'âge d'homme.

WEBER, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science.* Paris : Editions Plon.

WITTGENSTEIN, L. (1982). *Remarques sur le rameau d'or de Frazer.* Suivi de BOUVERESSE, J. *L'animal cérémoniel. Wittgenstein et l'anthropologie.* Lausanne : Editions L'âge d'homme.

WOODS, P. (1990). *Ethnographie de l'école.* Paris : Editions Armand Colin.

WULF, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, p. 9-20.

WYNANTS, B. (1997). Orthographe française : altérations et crispations. In DE MUNCK, J. & VERHOEVEN, M. (Ed). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* (pp.69-86). Paris/Bruxelles : Editions De Boeck.

## ***Annexes***



## Annexe 1 : L'élaboration du modèle de l'espace social global français intégrant l'illettrisme et la pauvreté

L'espace social global permet, dans le cas de la France, la représentation graphique des positions sociales des agents ou des groupes d'agents selon le volume global de capital qu'ils possèdent et selon le poids relatifs des deux espèces de capital (économique et culturel) dans le volume en question. Il est représenté par un graphique où l'axe des ordonnées est celui qui correspond au volume global de capital possédé par les agents ou les groupes d'agents. L'axe des abscisses est celui qui correspond au poids relatifs des deux espèces de capital (culturel et économique) dans le volume global de capital des agents (ou des groupes d'agents). L'axe du volume global de capital est ouvert<sup>1</sup>. La représentation donnée va de 0 à 5. L'axe du poids relatif des deux espèces de capital est ouvert lui aussi et va de 0 à 2. Le poids relatif des deux espèces de capital est calculé sur la base du *ratio* entre le volume de capital culturel possédé et le volume de capital économique possédé. Pour une meilleure représentation graphique, l'axe des ordonnées, celui du volume global de capital, est représenté au point d'abscisse 1. Ce point est celui où s'opère le « basculement » dans le poids relatif des espèces de capital. Lorsque le *ratio* est inférieur à 1, le poids du capital économique est plus important que le poids du capital culturel. Lorsque le *ratio* est supérieur à 1, le poids du capital culturel est plus important que le poids du capital économique.

Dans cet espace graphique, il est difficile de situer *a priori* les agents. Par contre, il est possible de situer, toujours sur la base d'un seuil défini *a priori*, une frontière dans l'espace graphique qui représente l'illettrisme identifié comme la possession d'un faible volume de capital culturel. Par convention, l'illettrisme équivaut, dans cet espace graphique, à un volume de capital culturel inférieur ou égal à 0,5<sup>2</sup>. Représenter la frontière en question nécessite d'établir la fonction dans laquelle le volume de capital culturel est égal à 0,5. Tout acteur qui se trouverait en dessous (courbe incluse) serait considéré comme ayant des « difficultés dans la lecture et l'écriture » (dit en situation d'illettrisme ou analphabète), tandis qu'un acteur situé au-dessus se trouverait en toute probabilité « lettré », « non illettré » ou « non analphabète »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Il n'y a pas de seuil supérieur à cet axe.

<sup>2</sup> Ce seuil correspond alors, dans la logique du modèle *a priori*, aux personnes qui répondent en France à la désignation d'« analphabètes ». Cette désignation correspond à des personnes ayant des compétences lectorales et scripturales considérées comme insuffisantes mais n'ayant pas été scolarisées en France et / ou en français.

<sup>3</sup> Ce modèle ne vaut que si le principe selon lequel la lecture et l'écriture de la langue française est objectivement un capital culturel de base pour accéder aux autres formes de capital culturel. Dans le cas contraire, la détermination d'un seuil *a priori* est impossible et nécessite le recours aux données empiriques. Les données statistiques de l'Insee,

Du point de vue mathématique, les principes ci-dessus se traduisent de la manière suivante :

Soit  $x$ , le *ratio* représentant le poids relatif des deux espèces de capital.

$x$  appartient à l'intervalle  $] 0 ; + \infty [$ .

Soit  $y$ , le volume global de capital.

$y$  appartient à l'intervalle  $] 0 ; + \infty [$ .

Soit  $K$  éco, le volume de capital économique et  $K$  cult, le volume de capital culturel.

Nous savons que :

$$(1) \quad x = K \text{ cult} / K \text{ éco}$$

$$(2) \quad y = K \text{ cult} + K \text{ éco}$$

1. Définition de la fonction liant  $y$  et  $x$  telle que  $K \text{ cult} = 0,5$  (illettrisme & analphabétisme)

$$(1') \quad x = 0,5 / K \text{ éco}$$

$$(2') \quad y = 0,5 + K \text{ éco}$$

D'où :  $K \text{ éco} = 0,5 / x = y - 0,5$

Donc :  $y = (0,5 / x) + 0,5$

Dans l'espace défini, le seuil de l'illettrisme et de l'analphabétisme est défini par la fonction suivante :

$$y = 1 / 2x + 1 / 2$$

Il est possible de faire la même démarche sur la base du capital économique cette fois. Soit la pauvreté définie comme la possession d'un volume de capital économique inférieur ou égal à 0,5.

---

basée sur la passation de tests linguistiques confortent sensiblement le modèle que nous présentons ici en liant l'absence de titres scolaires ou la possession de titres scolaires élémentaires à l'illettrisme.

2. Détermination de la fonction liant y et x telle que  $K \text{ éco} = 0,5$  (pauvreté)

$$(1'') \quad x = K \text{ cult} / 0,5$$

$$(2'') \quad y' = K \text{ cult} + 0,5$$

D'où :

$$K \text{ cult} = 0,5 x = y' - 0,5$$

Donc :

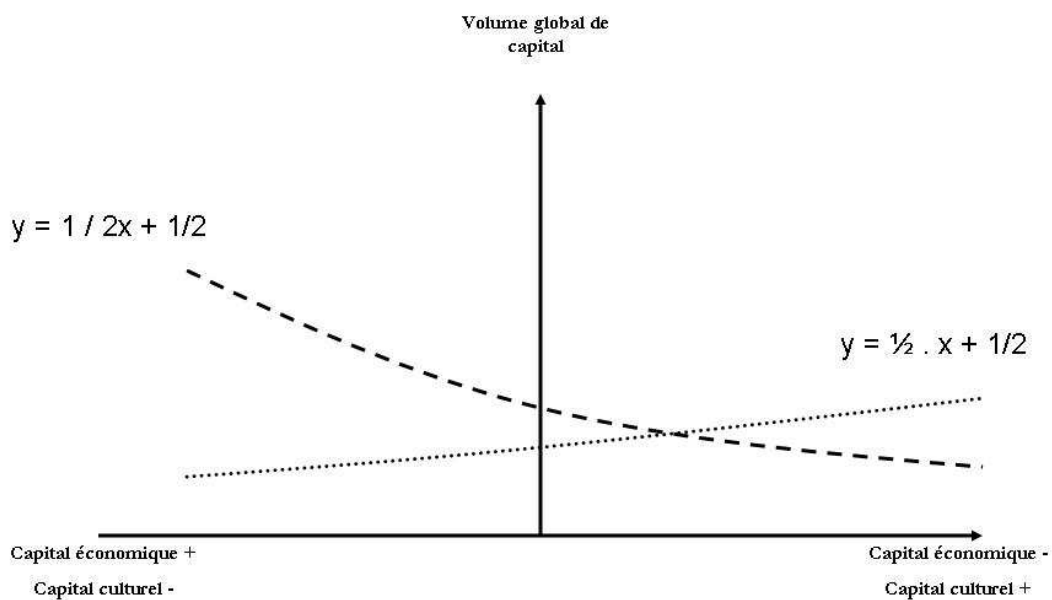
$$y' = 0,5 x + 0,5$$

Dans l'espace défini, le seuil de pauvreté est défini par la fonction suivante :

$$y' = 0,5 x + 0,5$$

Ceci se traduit par la représentation graphique suivante :

- Illettrisme  $\leq 0,5 K \text{ cult}$ .
- ..... Pauvreté  $\leq 0,5 K \text{ éco}$ .



Graphique 1 : Représentation *a priori* de l'espace social global français

## **Annexe 2 : Réponse des services de l'Insee concernant l'enquête IVQ**

Sujet : TR: INT - Demande de renseignement [396495]

De : DG75-Support national SIC" <dg75-support-national-sic@insee.fr>

Date: Wed, 5 Mar 2008 14:22:49 +0100

Bonjour,

Suite à votre demande adressée auprès du service Insee Contact, j'ai le plaisir de vous apporter quelques éléments de réponse concernant la réalisation d'extensions régionales de l'enquête Information et Vie Quotidienne.

La précédente enquête IVQ s'est déroulée en 2004 en France Métropolitaine. Dans la mesure où le financement des actions contre l'illettrisme se joue en grande partie au niveau des institutions régionales, plusieurs partenaires locaux ont manifesté leur intérêt pour l'enquête : leur mobilisation a conduit à réaliser des extensions d'échantillon pour obtenir des résultats représentatifs sur les régions de l'Aquitaine, du Nord-Pas-de-Calais et des Pays de la Loire. Le protocole a également été repris en Martinique en 2006, à la Réunion en 2007, et fera l'objet d'une extension en Guadeloupe en 2008.

Les résultats de ces enquêtes peuvent être consultés en ligne sur les sites des Directions Régionales de l'Insee :

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/nord-pas-de-calais/publi/npdc-Dossier-de-Profiles.htm](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/nord-pas-de-calais/publi/npdc-Dossier-de-Profiles.htm)

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/pays-de-la-loire/publi/pub\\_dossiers.htm](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/pays-de-la-loire/publi/pub_dossiers.htm)

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/aquitaine/publi/present\\_4pages.htm](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/aquitaine/publi/present_4pages.htm)

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/martinique/publi/PR\\_catalogue.htm](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/martinique/publi/PR_catalogue.htm)

La prochaine enquête IVQ d'envergure nationale est programmée pour 2010. Plusieurs acteurs régionaux ont d'ores et déjà manifesté leur souhait de pouvoir bénéficier d'une telle extension :

la Préfecture de région de Haute-Normandie

la Préfecture de région Champagne-Ardenne

la Préfecture de région Midi-Pyrénées

la Préfecture de région Ile-de-France

Devant l'importance de cette demande, l'Insee examine actuellement les moyens humains et économiques nécessaires à la réalisation de ces enquêtes. Les différentes demandes seront ensuite instruites, pour arrêter le contour de la prochaine enquête IVQ d'ici le début du second semestre 2008.

Restant à votre disposition pour toute information complémentaire,

Cordialement,

Division Emploi - Département de l'Emploi et des Revenus d'Activité

### **Annexe 3 : Grilles des entretiens semi-directifs réalisés avec les stagiaires dans le cadre de l'étude de cas**

Trois entretiens ont été prévus avec chaque stagiaire rencontré lors de l'enquête. L'étude présentée précédemment repose sur l'analyse approfondie des deux premiers entretiens et sur une utilisation de l'éventuel troisième entretien comme source déclarative de la situation des personnes à la fin de l'enquête. Les grilles présentées ne concernent que les deux premiers entretiens.

Pour les premiers entretiens, au début de la formation, deux grilles ont été construites. L'une était destinée aux personnes dites en situation d'illettrisme (scolarisée en France et/ou en Français) et l'autre, aux personnes dites analphabètes (n'ayant pas été scolarisée). Elles ont été construites de manière à ce qu'elles soient thématiquement équivalentes l'une avec l'autre et que les discours produits puissent être rassemblés dans une même analyse. Des questions sont identiques, d'autres sont déclinées selon la spécificité de l'interlocuteur. L'objectif du premier entretien était, par la reconstruction discursive de la trajectoire de la personne interviewée, de comprendre à la fois le rapport de la personne à divers « objets » (le travail, l'école, la famille, « l'exclusion ») et la dynamique de son engagement en formation. Le postulat est qu'il existe une certaine cohérence entre la dynamique d'engagement de la personne en formation et ses rapports aux objets interrogés. Chaque thème (la formation, le travail et « l'insertion », l'école et la famille) ou sous-thème défini a été interrogé par une question large accompagnée ensuite de relances diverses. Un certain nombre de relances ont été prédéfinies. Cependant, de la grille d'entretien à la situation même de l'entretien, le contexte change et implique parfois des ajustements dans le vif de l'action. L'ordre des questions a été défini afin que le thème considéré comme le plus personnel soit situé à la fin de l'entretien, moment où la relation est établie et permet éventuellement un discours plus personnel que les moments qui le précèdent. Enfin, pour les personnes dites analphabètes, la question de la scolarité à tout de même été posée. Cela correspond à un souci de dépasser les définitions formelles des deux catégories.

1. Grille du premier entretien à destination des personnes dites en situation d'illettrisme

1<sup>er</sup> thème :

L'entrée en formation

Question principale	Relances	
Peux-tu me parler de ton entrée en formation ?	Comment cela s'est-il passé ? Qu'est-ce que tu en penses ? Comment as-tu entendu parler de la formation que tu suis ?	<p style="text-align: center;"><b>Rapport à la formation</b></p> <p>Ce module de la grille d'entretien tente d'explorer le rapport établi à la formation suivie afin de <i>connaître et comprendre l'investissement de la formation</i> par la personne.</p>
	Qu'attends-tu de la formation ? Pourquoi as-tu voulu entrer en formation ?	
	Peux-tu me parler de ce que tu voudrais faire après la formation ?	
Si tu as déjà suivi d'autre(s) formation(s), peux-tu m'en parler ?	Comment c'était ? Qu'est-ce que cela t'a apporté ?	
	Qu'est-ce que tu en as pensé ?	

2<sup>ème</sup> thème :

Hors de la formation

1<sup>er</sup> sous-thème :

le travail et l'insertion

<b>Question principale</b>	<b>Relances</b>	
<p>Peux-tu me parler de tes expériences professionnelles ?</p>	<p>Qu'est-ce qui te (dé)plaisait ?</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Comment cela s'est-il terminé ?</p> <p>Qu'est-ce que tu en as pensé ?</p>	<p><b>Rapport au travail</b></p> <p>L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur les expériences professionnelles antérieures et comment ?</p>
<p>Si tu as connu des périodes de chômage, peux-tu m'en parler ?</p> <p>Si tu as connu des moments où tu ne travaillais pas, peux-tu m'en parler ?</p>	<p>Comment cela se passait-il ?</p> <p>Par qui as-tu été accompagné (si la personne ne s'en souvient pas : l'ANPE, la Mission Locale, ...) ? qu'est-ce qu'ils t'ont dit ? qu'est-ce que tu en as pensé ?</p> <p>Qu'est que cela t'a apporté ?</p>	<p><b>Rapport au chômage</b></p> <p>L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur les expériences antérieures du chômage et comment ?</p>

2<sup>ème</sup> sous thème : l'école

Question principale	Relances	
Et à l'école, c'était comment ?	Qu'est-ce que tu en penses ? Quels souvenirs en gardes-tu ? Pourquoi ?	<b>Rapport à l'école</b>  L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur l'expérience scolaire et comment ?
Peux-tu me parler du moment où tu as quitté l'école ?	Comment cela s'est-il passé ? Pourquoi ?	
	Qu'est-ce que tu as fait ensuite ? Pourquoi ?	

3<sup>ème</sup> sous thème : loisirs et autres activités

Question principale	Relances	
Actuellement, qu'as-tu l'habitude de faire quand tu n'es pas en formation ?	As-tu des loisirs ? Peux-tu m'en parler ? Comment as-tu commencé ? Qu'est-ce qui te plaît dans cette activité ? Pourquoi ?	<b>Rapport aux loisirs</b>  L'investissement de la formation s'est-il construit dans ce rapport aux loisirs et comment ?



4<sup>ème</sup> sous thème : la famille

Question principale	Relances	
Que pensent tes amis de ta formation ?	Pourquoi ? Comment réagis-tu à ce qu'ils pensent ?	<p><b>Rapport aux proches</b></p> <p>Le rapport aux proches soutient-il l'investissement de la formation et comment ?</p>
Quelle est ta situation familiale ?	Qu'est-ce qu'elles (ils) pensent de ta formation ? Pourquoi ? Que penses-tu, toi, de ce qu'elles (ils) pensent ?	
As-tu des enfants ?	Qu'est-ce qu'ils pensent de ta formation ? Pourquoi ? Que penses-tu, toi, de ce qu'ils pensent ?	

Souhaites-tu rajouter quelques choses dont nous n'avons pas parlé ?

Merci.

2. Grille du premier entretien à destination des personnes dites analphabètes

1<sup>er</sup> thème :

L'entrée en formation

Question principale	Relances	
Peux-tu me parler de ton entrée en formation ?	Comment cela s'est-il passé ? Qu'est-ce que tu en penses ? Comment as-tu entendu parler de la formation que tu suis ?	<p><b>Rapport à la formation</b></p> <p>Ce module de la grille d'entretien tente d'explorer le rapport établi à la formation suivie afin de connaître et comprendre l'investissement de la formation par la personne.</p>
	Qu'attends-tu de la formation ? Pourquoi as-tu voulu entrer en formation ?	
	Peux-tu me parler de ce que tu voudrais faire après la formation ?	
Si tu as déjà suivi d'autre(s) formation(s), peux-tu m'en parler ?	Comment c'était ? Qu'est-ce que cela t'a apporté ?	
	Qu'est-ce que tu en as pensé ?	

2<sup>ème</sup> thème :

Hors de la formation

1<sup>er</sup> sous-thème :

le travail et l'insertion

<b>Question principale</b>	<b>Relances</b>	
<p>Peux-tu me parler de tes expériences professionnelles ?</p>	<p>Qu'est-ce qui te (dé)plaisait ?</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Comment cela s'est-il terminé ?</p> <p>Qu'est-ce que tu en as pensé ?</p>	<p><b>Rapport au travail</b></p> <p>L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur les expériences professionnelles antérieures et comment ?</p>
<p>Si tu as connu des périodes de chômage, peux-tu m'en parler ?</p> <p>Si tu as connu des moments où tu ne travaillais pas, peux-tu m'en parler ?</p>	<p>Comment cela se passait-il ?</p> <p>Par qui as-tu été accompagné (si la personne ne s'en souvient pas : l'ANPE, la Mission Locale, ...) ? qu'est-ce qu'ils t'ont dit ? qu'est-ce que tu en as pensé ?</p> <p>Qu'est que cela t'a apporté ?</p>	<p><b>Rapport au chômage</b></p> <p>L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur les expériences antérieures du chômage et comment ?</p>

2<sup>ème</sup> sous thème : l'enfance

Question principale	Relances	
Peux-tu me parler de ton enfance ?	Comment cela se passait-il ? Quels souvenirs en gardes-tu ? Qu'est-ce qui t'a marqué ?	Rapport du locuteur à sa propre enfance
Es-tu allé à l'école ? Comment était-ce ?	Qu'est-ce que tu en penses ? Quels souvenirs en gardes-tu ? Pourquoi ? Comment cela se passe l'école dans ton pays d'origine ? Peux-tu me parler du moment où tu as quitté l'école ? Comment cela s'est-il passé ? Pourquoi ?	<b>Rapport à l'école</b>  <i><b>L'investissement de la formation s'appuie-t-il sur l'expérience scolaire et comment ?</b></i>
	Qu'est-ce que tu as fait ensuite ? Pourquoi ?	
Peux-tu me parler de ton arrivée en France ?	Comment cela s'est-il passé ? Pourquoi es-tu venu en France ? Qu'attendais-tu de ta venue en France ?	

3<sup>ème</sup> sous thème : loisirs et autres activités

Question principale	Relances	
Actuellement, qu'as-tu l'habitude de faire quand tu n'es pas en formation ?	As-tu des loisirs ? Peux-tu m'en parler ? Comment as-tu commencé ? Qu'est-ce qui te plaît dans cette activité ? Pourquoi ?	<b>Rapport aux loisirs</b> <i>L'investissement de la formation s'est-il construit dans ce rapport aux loisirs et comment ?</i>

4<sup>ème</sup> sous thème : la famille

Question principale	Relances	
Que pensent tes amis de ta formation ?	Pourquoi ? Comment réagis-tu à ce qu'ils pensent ?	<b>Rapport aux proches</b> <i>Le rapport aux proches soutient-il l'investissement de la formation et comment ?</i>
Quelle est ta situation familiale ?	Qu'est-ce qu'elles (ils) pensent de ta formation ? Pourquoi ? Que penses-tu, toi, de ce qu'elles (ils) pensent ?	
As-tu des enfants ?	Qu'est-ce qu'ils pensent de ta formation ? Pourquoi ? Que penses-tu, toi, de ce qu'ils pensent ?	

Souhaitez-tu rajouter quelques choses dont nous n'avons pas parlé ?

Merci et à bientôt.

Lors des deuxièmes entretiens, deux grilles ont du être construites. La première qui est présentée était destinée aux personnes étant restées en formation jusqu'à son terme. La deuxième concernait les personnes ayant quitté la formation pour divers motifs. Là encore le souci a été de conserver une équivalence entre ces deux grilles en posant par exemple les mêmes questions. Certaines questions ont pu être ajoutées afin d'adapter l'articulation de la grille à la situation des personnes.

### 3. Grille du deuxième entretien en fin de formation

<b>Question principale</b>	<b>Relances</b>	
Peux-tu me dire comment s'est passée, pour toi, la formation ?	Quel souvenir vas-tu en garder ?	Rapport à la formation
Quelles ont été les séances les plus importantes pour toi ?	Qu'est-ce qui t'as marqué dans ces séances ? Pourquoi ?	Rapport affectif à la formation
Qu'as-tu pensé de l'utilisation des documents pendant la formation (les documents souvent distribués) ?	Les as-tu gardé ? As-tu trouvé cela utile ? pourquoi ?	Rapport aux « supports pédagogiques »
Qu'as-tu pensé de la manière dont été organisées les séances de formation ?	Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as pensé de l'emploi du temps ?	Rapport aux temporalités de la formation
Comment as-tu trouvé les salles de formation ?	Et le bâtiment, tu le trouves comment ? Qu'en as-tu pensé ?	Rapport au lieu et aux espaces
Peux-tu me dire comment ça s'est passé avec les autres stagiaires ?	Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as ressenti ? Y en a-t-il avec lesquels tu vas garder le contact ?	
Peux-tu me parler des activités pendant les séances (si nécessaire, expliquer que je n'ai pas pu être là assez souvent à mon goût) ?	Qu'est-ce que vous avez fait ? qu'en as-tu pensé ? comment tu vivais ces activités ? lesquelles as-tu préféré ?	
La formation n'a pas été rémunérée, qu'en penses-tu ?	Comment as-tu fait sans cette rémunération ? Comment as-tu réagi quand tu as su qu'il n'y avait pas de rémunération ?	Rapport à la formation comme activité rémunérée
Que t'as apporté la formation ?	Etait-ce important pour toi ?	Rapport à la formation
Qu'as-tu appris pendant la	Est-ce que cela va t'être	Rapport aux savoirs dans la

formation ?	utile ? Cela va te servir à quoi ?	formation ou rapport au curriculum
Quelles sont les séances que tu as préférées ?	Tu peux m'en parler ? Pourquoi ?	Rapport affectif à la formation
Qu'as-tu pensé des « ateliers techniques » ?		
Qu'as-tu pensé du stage ?	Qu'est-ce qu'il t'a apporté ? Comment cela s'est-il passé ? Où l'as-tu fait ? Est-ce que ça t'a plu ? Comment l'as-tu trouvé ?	
Est-ce que tu penses avoir réalisé les objectifs que tu avais avant avec cette formation ?	Quels étaient-ils ?	Rapport à la formation (autoévaluation)
Une formation parfaite, ce serait quel genre de formation ?	Pourquoi cette formation serait parfaite ? Si tu pouvais organiser une formation comme tu le veux, comment ferais-tu ? Que changerais-tu par rapport à la formation que tu as suivie ?	Rapport idéal à la formation
Si tu pouvais choisir une formation, celle que tu veux, qu'aimerais-tu apprendre ?	Pourquoi ?	Rapport aux savoirs en général
Qu'est-ce que tu aimerais faire après la formation ?	Est-ce que tu vas pouvoir le faire ? Est-ce que c'est envisageable ? Comment vas-tu faire pour réaliser cela ?	Rapport à l'avenir
As-tu quelque chose à ajouter sur la formation ?	Autre chose à dire ?	
J'aimerais pouvoir discuter à nouveau avec toi vers le mois de septembre, pour savoir ce que tu deviens, es-tu d'accord ?		

4. Grille du deuxième entretien en cas d'abandon

<b>Question principale</b>	<b>Relances</b>	
Peux-tu me dire comment s'est passée, pour toi, la formation ?	Quel souvenir vas-tu en garder ?	Rapport à la formation
Quelles ont été les séances les plus importantes pour toi ?	Qu'est-ce qui t'as marqué dans ces séances ? Pourquoi ?	Rapport affectif à la formation
Qu'as-tu pensé de l'utilisation des documents pendant la formation (les documents souvent distribués) ?	Les as-tu gardé ? As-tu trouvé cela utile ? pourquoi ?	Rapport aux « supports pédagogiques »
Qu'as-tu pensé de la manière dont été organisées les séances de formation ?	Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as pensé de l'emploi du temps ?	Rapport aux temporalités de la formation
Comment as-tu trouvé les salles de formation ?	Et le bâtiment, tu le trouves comment ? Qu'en as-tu pensé ?	Rapport au lieu et aux espaces
Peux-tu me dire comment ça s'est passé avec les autres stagiaires ?	Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as ressenti ? Y en a-t-il avec lesquels tu vas garder le contact ?	
Peux-tu me parler des activités pendant les séances (si nécessaire, expliquer que je n'ai pas pu être là assez souvent à mon goût) ?	Qu'est-ce que vous avez fait ? qu'en as-tu pensé ? comment tu vivais ces activités ? lesquelles as-tu préféré ?	
La formation n'a pas été rémunérée, qu'en penses-tu ?	Comment as-tu fait sans cette rémunération ? Comment as-tu réagi quand tu as su qu'il n'y avait pas de rémunération ?	Rapport à la formation comme activité rémunérée
Que t'as apporté la formation ?	Etait-ce important pour toi ?	Rapport à la formation



Qu'as-tu appris pendant la formation ?	Est-ce que cela va t'être utile ? Cela va te servir à quoi ?	Rapport aux savoirs dans la formation ou rapport au curriculum
Quelles sont les séances que tu as préférées ?	Tu peux m'en parler ? Pourquoi ?	Rapport affectif à la formation
Qu'as-tu pensé des « ateliers techniques » ?		
Qu'as-tu pensé du stage ?	Qu'est-ce qu'il t'a apporté ? Comment cela s'est-il passé ? Où l'as-tu fait ? Est-ce que ça t'a plu ? Comment l'as-tu trouvé ?	
Est-ce que tu penses avoir réalisé les objectifs que tu avais avant avec cette formation ?	Quels étaient-ils ?	Rapport à la formation (autoévaluation)
Une formation parfaite, ce serait quel genre de formation ?	Pourquoi cette formation serait parfaite ? Si tu pouvais organiser une formation comme tu le veux, comment ferais-tu ? Que changerais-tu par rapport à la formation que tu as suivie ?	Rapport idéal à la formation
Si tu pouvais choisir une formation, celle que tu veux, qu'aimerais-tu apprendre ?	Pourquoi ?	Rapport aux savoirs en général
Qu'est-ce que tu aimerais faire après la formation ?	Est-ce que tu vas pouvoir le faire ? Est-ce que c'est envisageable ? Comment vas-tu faire pour réaliser cela ?	Rapport à l'avenir
As-tu quelque chose à ajouter sur la formation ?	Autre chose à dire ?	
J'aimerais pouvoir discuter à nouveau avec toi vers le mois de septembre, pour savoir ce que tu deviens, es-tu d'accord ?		

## **Annexe 4 : Principes d'élaboration du formulaire d'observation**

Les observations ont été conduites selon les principes de l'observation participante. Cela implique, entre autres choses, d'aller sur le terrain sans outil *préconstruit* servant de guide à l'observateur. Face aux conditions particulières des observations et au rapport particulier à l'écrit qui peut être associé à l'objet d'étude, le choix a été fait de prendre peu de notes dans le cours des séances de formation ou en présence des interlocuteurs. Dans les moments de présence sur le terrain, les moments d'observation participante ont alterné avec les moments de retrait et de transcription des observations.

Après une à deux semaines d'observation, le caractère répétitif des séances de formation a permis, afin de faciliter les prises de notes, de construire un formulaire de transcription des observations des séances. Ce formulaire a été construit en synthétisant et en systématisant les premières observations. En le gardant ouvert, il a été possible d'y rapporter des événements ou observations exceptionnelles. Après la construction de ce formulaire, les observations n'ont pas été réduites à celles qui relèvent des catégories préétablies. Elles ont aussi consisté à approfondir les observations, tant des séances de formation, que des moments qui s'y rapportent indirectement pour les formateurs et les stagiaires (pauses, repas, etc.). Pour ces derniers, elles ont été consignées dans le journal de bord. Le formulaire présenté ci-dessous est donc un des outils de l'observation construit par les premières observations, de manière à ne pas générer d'enfermement vers ce qui avait déjà pu être repéré. Cette version est raccourcie et présente les différents points à renseigner lors des transcriptions. A titre indicatif, le formulaire utilisé lors de l'enquête est long de trente quatre pages répétant plus amplement les pages données à lire ci-dessous.

## Annexe 5 : Le formulaire d'observation des séances de formation

Date : \_\_\_\_\_ Intitulé de la séance : \_\_\_\_\_

Formateur : \_\_\_\_\_ Salle : \_\_\_\_\_

Horaires de la séance : \_\_\_\_\_

Stagiaires présents : \_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

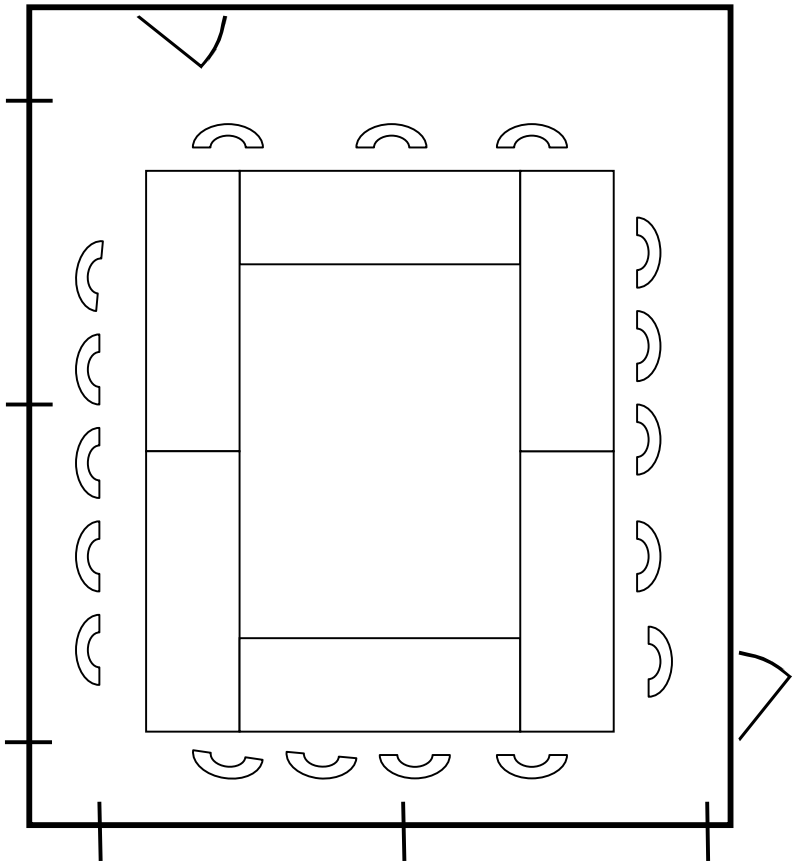
\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Attributs : \_\_\_\_\_

Espace et positions dans l'espace :



Attributs du formateur :

Formateur

Stagiaires

Chercheur

ENTREE

SEANCE :

Enchaînement des activités de la séance :

Formateur



Stagiaires



Chercheur

Enchaînement des activités de la séance :

	Formateur	Stagiaires	Chercheur
SORTIE :			
PAUSE :			
ENTREE :			

Enchaînement des activités de la séance :

Formateur	Stagiaires	Chercheur
SEANCE :		



Enchaînement des activités de la séance :

Formateur

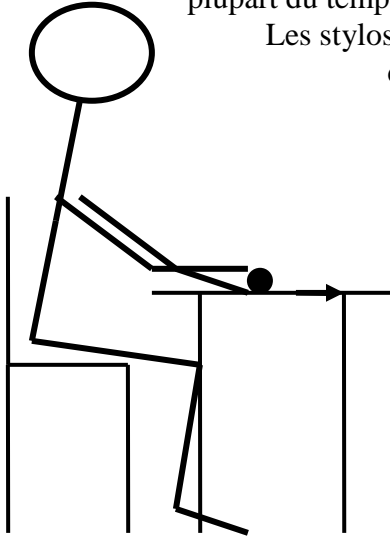
Stagiaires

Chercheur

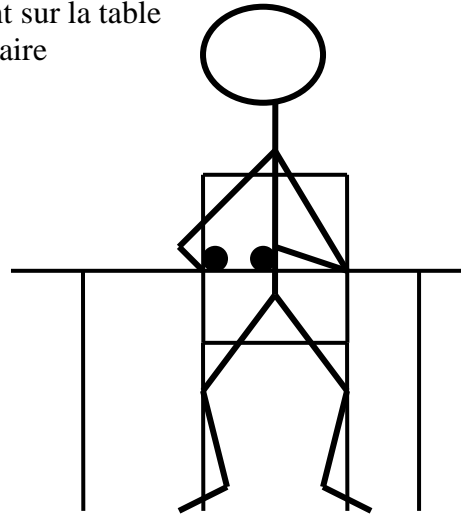
SORTIE (fin de séance) :

Postures des stagiaires en fonction des activités :

Le regard est tourné vers le ou la formatrice la plupart du temps, parfois « tombe dans le vide ».  
Les stylos et cahiers sont sur la table devant le stagiaire



Activité(s) associée(s) :



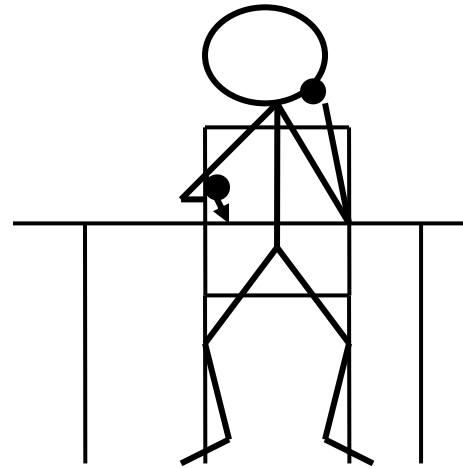
Comportements détaillés :

Postures des stagiaires en fonction des activités (suite) :

La main qui porte la tête peut être posée sur la table ou à différents endroits de la tête (front, sommet du crâne, poing posé sur la joue, etc.)

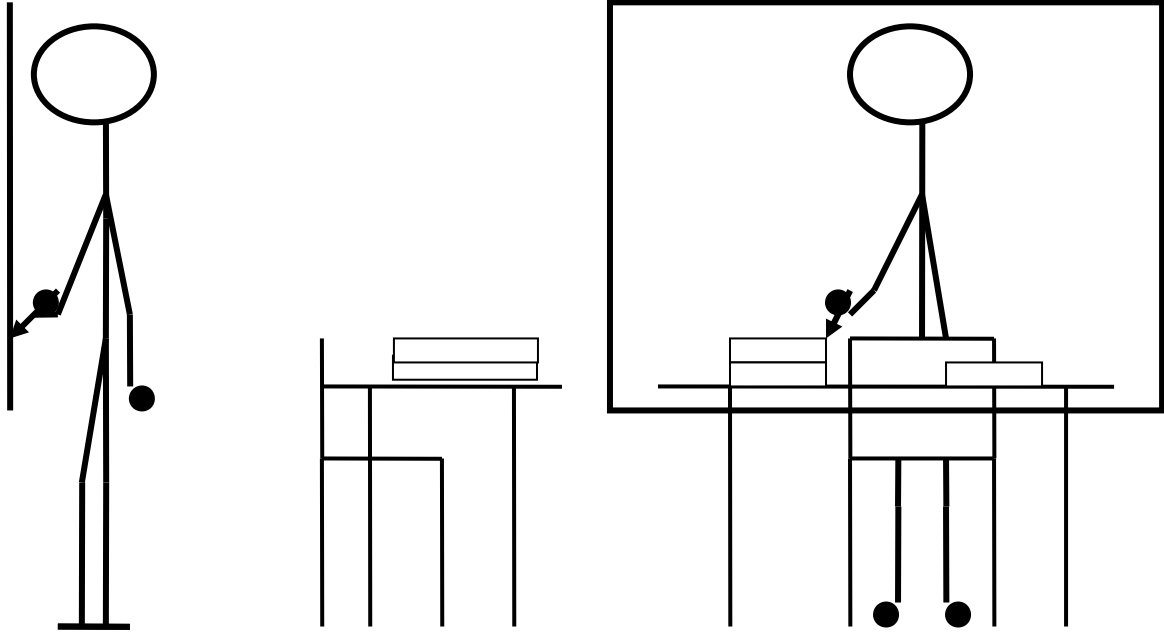


Activité(s) associée(s) :



Comportements détaillés :

Postures des stagiaires en fonction des activités (suite) :



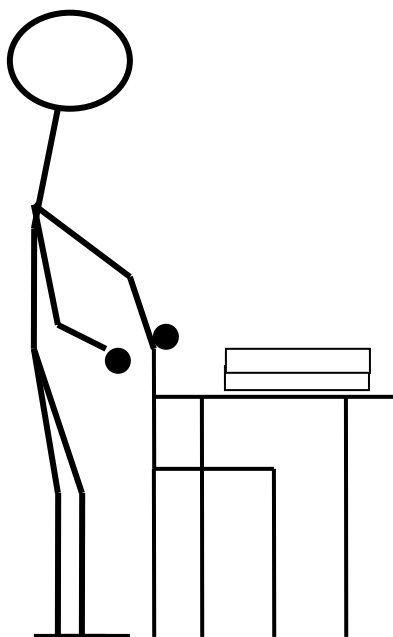
Activité(s) associée(s) :

Comportements détaillés :

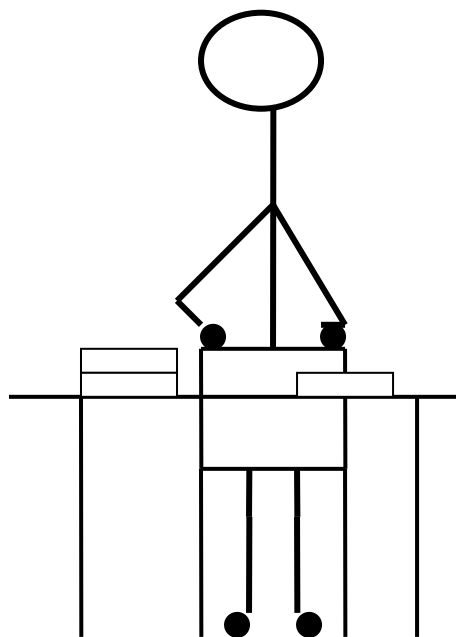
Postures des stagiaires en fonction des activités (suite) :

Autres postures :

Postures du formateur en fonction des activités :



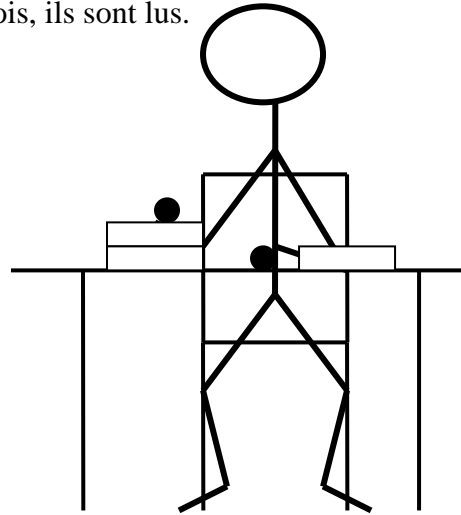
Activité(s) associée(s) :



Comportements détaillés :

Postures du formateur en fonction des activités (suite) :

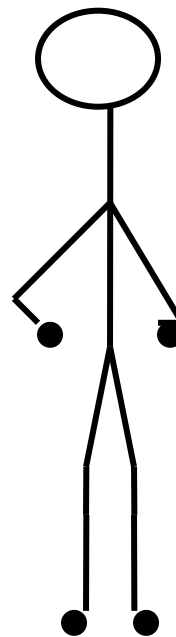
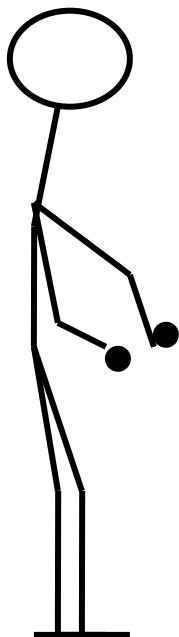
Le regard tourne entre les stagiaires la plupart du temps. Les documents sont sur la table devant le formateur. Parfois, ils sont lus.



Activité(s) associée(s) :

Comportements détaillés :

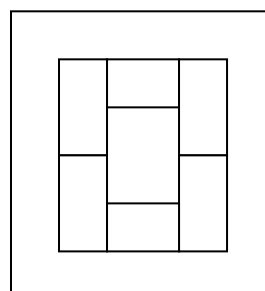
Postures du formateur en fonction des activités (suite) :



Activité(s) associée(s) :

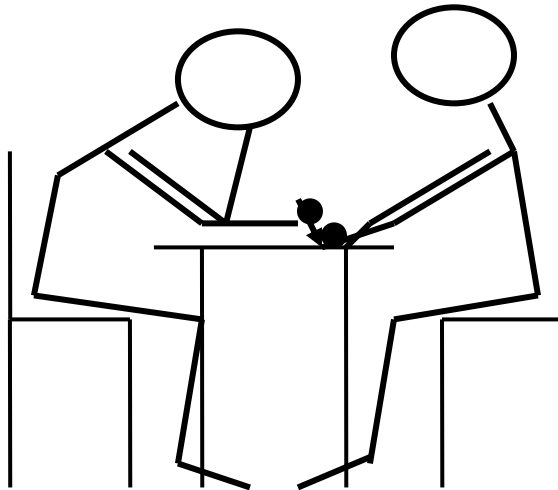
Comportements détaillés :

Déplacements associés aux activités :





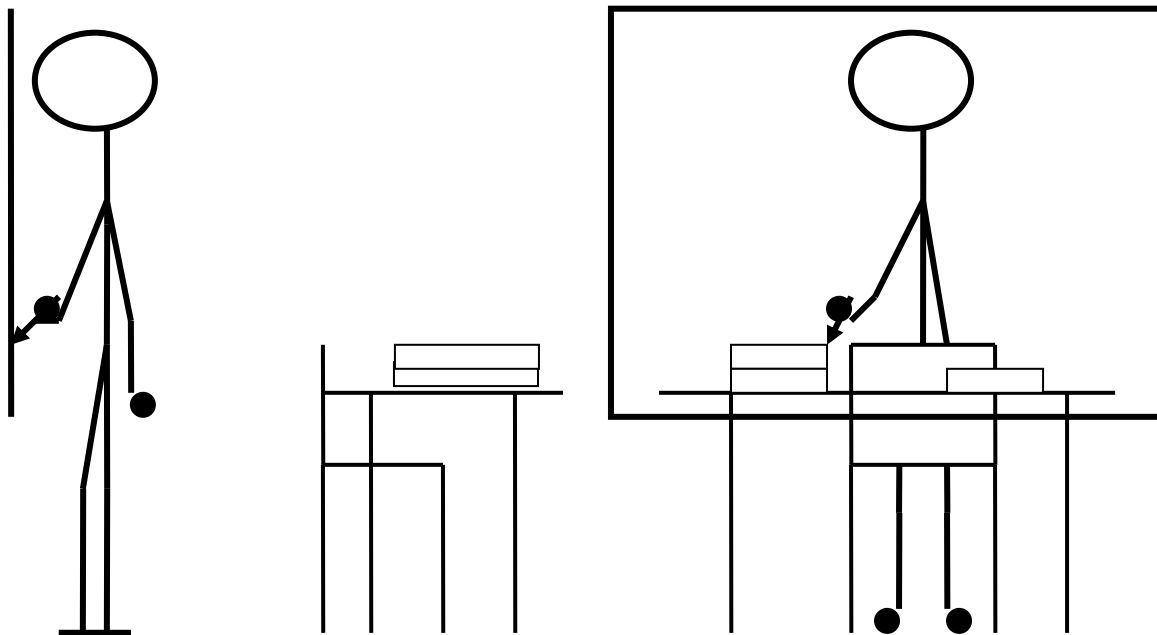
Posture du formateur en fonction des activités (suite) :



Activité(s) associée(s) :

Comportements détaillés :

Posture du formateur en fonction des activités (suite) :



Activité(s) associée(s) :

Comportements détaillés :

Postures du formateur en fonction des activités (suite) :

Autres postures :

Autres détails des activités :

Autres faits remarquables de la séance :

Remarques et impressions personnelles :