



**Lire et Ecrire**

# LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE D'ENTRÉE EN FORMATION

Compréhension de l'alphabétisme

Dominique BRASSEUR

Maryline DEMETS

Dominique ROSSI

Lire et Ecrire - Hainaut occidental

Octobre 2005



Avec le soutien de la Communauté française – Direction générale de la Culture- Service de l'Éducation Permanente

*Comment se fait-il que des apprenants décrochent ? Comment se fait-il qu'ils abandonnent la formation en cours de réalisation d'un projet, leur projet ? Après avoir cherché dans diverses directions (voir encadré), une collaboration avec Etienne Bourgeois, chercheur à l'UCL, permet à l'équipe de Lire et Ecrire Hainaut occidental de travailler sur les dynamiques motivationnelles d'engagement des adultes en formation dans le but d'améliorer dispositifs et pratiques de formation.*

Pourquoi cette recherche ?

Si des apprenants 'décochent' du processus de formation, est-ce le dispositif pédagogique mis en place dans notre association, la pédagogie du projet, qui est en cause ? Dans un premier temps, nous nous sommes donc interrogés sur cette notion de projet : comment travailler avec les apprenants sur leur mise en projet pour qu'ils adhèrent davantage à la démarche qui leur est proposée ? Animés d'une préoccupation liée à l'égalité des chances (prise en compte de la notion de genre), nous avons décidé de travailler avec les Femmes prévoyantes socialistes (FPS) de Tournai-Ath – qui animaient un dispositif *Bilan-Orientation-Projet (BOP)* – à la mise en place d'un module BOP à destination des publics illettrés.

La mise en place de ce dispositif n'a cependant pas donné les résultats escomptés : les apprenants viennent à Lire et Ecrire pour 'apprendre à lire et à écrire' mais non pour 'travailler leur projet'. Néanmoins, cette expérience a permis d'attirer l'attention sur le fait que des difficultés annexes rendent difficile l'engagement en formation des apprenants. Dans un second temps, nous avons donc décidé d'intensifier les suivis individuels et la mise en place de relais sociaux pour diminuer au maximum les contraintes extérieures.

Malgré ces démarches, des apprenants ont continué à 'décocher'. Au-delà de la mise en exergue de ces contraintes externes, le travail autour de la question de projet a également fait apparaître que les motifs d'engagement en formation alpha semblent tout autant liés au passé des apprenants qu'à leurs projections dans le futur et que ces motifs ne relèvent pas nécessairement d'une démarche d'insertion socio-professionnelle.

C'est alors que nous avons décidé de nous intéresser non plus aux raisons de 'décochage' mais plutôt aux facteurs qui suscitent (favorisent) l'entrée et l'engagement en formation des apprenants.

### Une recherche-action à visée exploratoire

Il s'agit d'une véritable démarche de *recherche-action* à plusieurs égards. La détermination des questions et hypothèses de recherche, ainsi que les choix théoriques et méthodologiques, ont fait l'objet d'une étroite concertation entre les chercheurs et les acteurs de terrain tout au long du processus. A plusieurs reprises, pendant et après la recherche, les résultats ont été présentés à l'ensemble des formateurs, bénévoles et salariés, et discutés en profondeur avec eux, en vue notamment, de dégager des pistes concrètes pour améliorer les dispositifs et les pratiques de formation.

Par ailleurs, la recherche est restée principalement inductive et exploratoire. Il n'y a pas eu d'hypothèses spécifiques préalablement définies à tester, le but étant essentiellement de faire émerger :

- la dynamique motivationnelle qui sous-tend l'entrée en formation alpha des personnes en situation d'illettrisme ;

- les effets perçus par les apprenants après quelques mois de formation ;
- les facteurs qui, à leurs yeux, expliquent ces effets.

## L'échantillon et le déroulement de la recherche

Compte tenu des moyens limités dont nous disposions et de notre souci d'explorer en profondeur les propos des apprenants, nous avons opté pour un petit échantillon – 5 personnes au total. Ces personnes ont été interviewées à deux reprises : une première fois, au début de leur formation, et pour trois d'entre elles, une seconde fois, quelque trois mois plus tard. Les entretiens ont été menés par une chercheuse, par ailleurs formatrice à Lire et Ecrire Hainaut occidental mais aucun des apprenants interviewés ne faisait partie d'un de ses groupes. Les interviews ont ensuite été retranscrites mot à mot et l'anonymat des personnes a été respecté. L'équipe des formateurs a également pu réagir sur l'analyse qui a été faite du contenu des entretiens et, ensemble, chercheuse et formateurs se sont interrogés sur la notion de 'mise en projet'.

## Les premiers résultats

### Dynamique motivationnelle

Buts opératoires et tensions identitaires

Interrogés sur le parcours biographique et les raisons qui les ont poussés à entrer en formation, les apprenants ont mis en avant plusieurs types de buts opératoires poursuivis : des buts liés à la vie quotidienne, au travail et à l'emploi, à l'accès à d'autres formations, à l'accompagnement éducatif des enfants, et, de manière plus globale, à l'aspiration de sortir d'une précarité de vie et de se réaliser globalement comme personne. Néanmoins, en référence à notre cadre théorique<sup>1</sup>, nous avons postulé que les buts opératoires renvoient à des buts identitaires plus profonds, ou plus précisément, à des tensions identitaires que les apprenants cherchent à réguler, soit par des stratégies de transformation identitaire visant à accomplir une image de soi idéale, soit par des stratégies de préservation identitaire visant à éviter des images négatives de soi menaçantes. Citons en exemple le désir d'être à la hauteur dans son rôle de conjoint, de chef de famille, de père ou de mère, la volonté de conjurer le passé, de reprendre sa vie à zéro ou encore de prouver à autrui qu'on n'est pas un nul.

Des structures hiérarchisées de buts

Il existe un lien hiérarchique entre les tensions (ou buts) identitaires et les buts opératoires à la base de l'entrée en formation. Au 'bas' de la hiérarchie on trouve les buts opératoires spécifiques, immédiats, visés par l'apprenant dans la formation, et, au sommet, les buts identitaires. Ainsi en reprenant les exemples, une femme qui a comme but opératoire d'aider ses enfants pour leurs devoirs scolaires peut, à un niveau plus profond, avoir comme but identitaire, d'être reconnue dans son rôle de mère.

Les événements biographiques

Nous avons également identifié dans les entretiens onze types d'événements biographiques qui, conjugués aux tensions identitaires observées, ont contribué à l'entrée en formation. La perte d'un emploi, la rencontre d'une personne qui fait connaître l'existence de la formation, une reconfiguration familiale ou conjugale en sont autant d'exemples.

## Les effets de la formation

Dans la seconde interview, les apprenants ont pu faire état des changements qui se sont produits après quelques mois de formation. Certains de ces changements concernent directement les buts opératoires et identitaires visés par les apprenants à l'entrée de la formation. Ils parlent en effet de leur progression dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, de transfert de ces apprentissages dans leur vie quotidienne et donc des effets produits en terme de progression dans l'atteinte des buts opératoires à la base de l'entrée en formation ; ils évoquent également – quoique dans une moindre mesure – les effets de la formation en termes de progression dans l'atteinte des buts identitaires. Par ailleurs, d'autres effets sont mentionnés, qui ne sont pas reliés explicitement aux buts initiaux des apprenants. Enfin, mais cela est apparu beaucoup moins nettement que nous l'attendions, l'expérience de formation a aussi conduit à l'émergence de nouveaux buts, comme si le sentiment de progresser réellement dans la réalisation des buts initiaux ouvrait à un moment donné la possibilité de penser et de se donner de nouveaux buts, de nouveaux projets.

## Les facteurs de changement en cours de formation

Les interviews se sont également avérées riches en information sur les facteurs qui ont joué un rôle, aux yeux des apprenants en tout cas, dans les changements rapportés. Même si des facteurs sont liés à l'entourage familial et amical des apprenants ainsi qu'à leurs dispositions individuelles, c'est sur les facteurs liés à l'offre de formation, aux dispositifs tant pédagogiques qu'institutionnels de la formation que les apprenants interviewés se sont le plus étendus. Il semble que la plupart des éléments du dispositif de formation qui jouent un rôle déterminant dans les effets de la formation concernent le soutien apporté, d'une part, par le formateur ou la formatrice et, d'autre part, par le groupe en formation. Le formateur ou la formatrice semble jouer un rôle capital pour l'apprenant en alpha. Ce rôle consiste principalement en une attitude et un comportement de soutien individualisé – tant socio-affectif qu'académique – de l'apprenant : écoute, encouragement, mise en confiance, ... Le rôle du groupe apparaît également non négligeable. On peut imaginer que ce rôle prend d'autant plus d'importance aux yeux des apprenants que ceux-ci, la plupart du temps, s'imaginent vraiment être seuls au monde à vivre l'expérience de l'illettrisme. Beaucoup d'entre eux font également l'expérience d'une grande solitude dans leur vie quotidienne. Ils sont donc d'autant plus touchés, dès l'entame de la formation, de découvrir qu'ils sont entourés d'autres personnes qui vivent la même expérience de vie et de trouver une place dans un groupe. On notera enfin quelques facteurs directement liés aux pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans la formation. Les apprenants évoquent tour à tour, le soutien, le rythme d'apprentissage (plus lent qu'à l'école) et surtout, le caractère 'non scolaire' de la formation.

## Perspectives de travail... action !

Suite à cette recherche, l'équipe de Lire et Ecrire Hainaut occidental réinterroge ses dispositifs de formation et ses pratiques pédagogiques. Nous amorçons un travail avec l'ensemble des acteurs de l'association afin de tenir compte des résultats observés dans chacune des étapes liées à la formation : accueil, suivi, séquences didactiques, communication sur l'offre de formation,...

<sup>1</sup> Pour en savoir plus sur le cadre théorique et les concepts utilisés, voir : Etienne BOURGEOIS, *Tensions identitaires et engagement en formation*, in Jean-Marie BARBIER, Etienne BOURGEOIS, Mokhtar KADDOURI et Guy De VILLERS, *Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, Paris, 2005 (à paraître prochainement).

---

Editeur responsable : Lire et Ecrire Communauté française ASBL  
Catherine Stercq , Rue Dansaert, 2a -1000 Bruxelles  
É 02/502.72.01 [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be)