

LA FORMATION DE BASE : PUBLICS, DISPOSITIFS PRATIQUES

Véronique Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq)

L'Harmattan | « *Savoirs* »

2007/2 n° 14 | pages 8 à 55

ISSN 1763-4229

ISBN 978-2-2960-3759-5

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.htm>

Pour citer cet article :

Véronique Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq), « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs* 2007/2 (n° 14), p. 8-55.
DOI 10.3917/savo.014.0008

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Note de synthèse

La formation de base : publics, dispositifs pratiques

Véronique LECLERCQ

Professeur de sciences de l'éducation
Lille 1, Centre Université Économie d'éducation permanente
Laboratoire Trigone

Résumé

Cette note de synthèse met en perspective un certain nombre de travaux concernant la formation de base s'adressant à des publics de faible niveau de scolarisation et de qualification, à travers la question de la spécificité de ce secteur au sein de l'ensemble de la formation postsecondaire. Y-a-t-il un "monde" de la formation de base, se distinguant nettement des autres champs d'activités de la formation d'adultes de par la nature des publics ciblés, de par les missions, les modèles éducatifs, les évolutions pédagogiques ? Si spécificités il y a, quels en sont les degrés et les formes ? Comment les décrire et les expliquer ?

Les travaux pris en compte concernent les contextes institutionnels de développement des dispositifs, les publics, les pratiques et modèles éducatifs, le métier de formateur. Nous montrons que les préoccupations concernant les catégorisations des publics témoignent d'efforts des acteurs pour délimiter un territoire d'intervention, mais donnent lieu à une disparité de postures et à des critiques scientifiques. Un cadre de référence unifié n'a pu se mettre en place sur cette question des publics.

Par ailleurs nous verrons que les formations de base ne se caractérisent pas par une stabilité et une unité de normes et de schémas d'intervention, les distinguant nettement d'autres secteurs de la formation d'adultes. Cela n'empêche cependant pas l'existence de spécificités que nous évaluons et tentons de comprendre.

1 - La formation de base, un « monde » de la formation d'adultes spécifique ?

1.1 Un secteur de la formation à délimiter

L'intervention éducative auprès d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés conjugue trois grandes fonctions : une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ; une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants et minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés...) ; une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifiés. La population ciblée se caractérise par un faible niveau de scolarisation, voire une absence de scolarisation dans le cas de personnes issues de l'immigration. Adultes ou jeunes adultes de niveau infra V¹, ils ne peuvent accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes, certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés. Les formations de base peuvent alors représenter une première étape d'un parcours de formation générale et/ou de formation qualifiante de type CAP. Elles englobent les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. Ces actions relèvent d'une remédiation postscolaire².

Il est difficile de dissocier ces dispositifs d'autres actions davantage centrées sur l'insertion socioprofessionnelle. Peu scolarisées, faiblement qualifiées, les personnes vivent une situation socio-économique souvent défavorable : - occupation de postes de première qualification, cumul de périodes de chômage ou chômage de longue durée, succession de stages ou de contrats à durée déterminée, difficultés de l'entrée initiale sur le marché du travail. Le développement d'un projet professionnel, l'amélioration de l'employabilité ou de l'insertion

¹ Cela signifie que ces personnes n'ont pas dépassé le niveau du collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP.

² Les origines des financements sont multiples : Fasild (ex FAS) : Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations, Conseils régionaux, État, Conseils généraux, Fonds social européen, municipalités, entreprises...

tion sociale sont souvent articulés aux formations de base, même si des dispositifs différents sont centrés en dominante sur l'un ou l'autre pôle de finalités. Les stages d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes de 16 à 25 ans ou les adultes demandeurs d'emploi, les actions pré-qualifiantes, les dispositifs d'accompagnement à l'emploi ont pris des configurations différentes en fonction des politiques de formation³. Les populations de niveau infra V ne représentent pas le seul public ciblé, mais ils en constituent une partie non négligeable.

Certains dispositifs de formation articulent plusieurs fonctions. Le réapprentissage des savoirs fondamentaux peut être intégré à des mises en situation de travail en entreprise ou liée au traitement de difficultés de socialisation (par exemple le programme Paque). D'autres se spécialisent sur un versant (par exemple le dispositif de formation linguistique des migrants). Certains opérateurs de formation interviennent simultanément sur la formation générale de base et l'insertion socioprofessionnelle, d'autres ne se consacrent qu'à un type d'action.

Nous avons choisi de focaliser la note de synthèse sur les différents travaux concernant les politiques et pratiques de la formation générale de base s'adressant aux adultes de faible niveau de scolarisation et de faible niveau de qualification. Ces travaux sont souvent moins connus que ceux portant sur l'insertion

³ Certains dispositifs relèvent de l'action de l'État (par exemple le programme Préparation active à la qualification et à l'emploi, Paque au début des années 90). D'autres sont initiés par l'État en collaboration avec les conseils régionaux (par exemple, à la fin des années 90, le programme Trajet accès à l'emploi, Trace). La loi quinquennale relative à l'emploi, au travail et à la formation professionnelle de 1993 élargit les responsabilités des conseils régionaux au domaine de formation des jeunes de moins de 26 ans, tout d'abord dans les formations qualifiantes, puis dans les actions non qualifiantes. À partir de 2002, l'extension du champ attribué aux conseils régionaux concerne les actions destinées aux demandeurs d'emploi adultes dans le cadre de conventions avec les organisations professionnelles ou relevant de programmes prioritaires de l'État. Concernant la décentralisation de la formation professionnelle voir Casella P. (2005). « Décentralisation de la formation professionnelle », Note de synthèse, *Savoirs*, 9, 11-67. L'ANPE prescrit et finance également des actions d'accompagnement vers l'emploi (par exemple dans le Nord-Pas-de-Calais : Objectif emploi groupe, Objectif projet groupe...). Les Conseils généraux participent au financement d'actions d'insertion pour les Rmistes. Enfin les entreprises participent également à la formation des salariés de premier niveau de qualification.

socioprofessionnelle et ne renvoient pas tout à fait aux mêmes cadres de référence. La synthèse sera organisée autour de la question de la spécificité de ce secteur au sein de l'ensemble de la formation postscolaire.

1.2 Un « monde » de la formation spécifique ?

Les formations de base constituent un segment du marché de la formation d'adultes. Sur le plan institutionnel et juridique, elles sont intégrées dans le cadre général de la formation tout au long de la vie⁴. Elles sont censées participer à l'amélioration des compétences-clés auxquelles tout citoyen européen doit avoir accès (Commission européenne 2004) et accompagner les individus au cours de périodes chaotiques de leur trajectoire personnelle. Pour J-M. Barbier (1994) les « formations d'insertion et d'adaptation » sont identifiées comme un sous-ensemble fonctionnel de la formation des adultes, se distinguant de ce qu'il appelle les « formations certifiantes et qualifiantes » et « les formations de développement personnel ». L'enjeu est « l'occupation d'une position dans un champ d'activité dans lequel le sujet n'est pas encore ou plus présent » (p. 50). De la même façon, les stages de formation de base visent l'occupation d'une position nouvelle dans le champ des pratiques familiales, sociales et/ou professionnelles. Les questions qui se posent alors sont celles-ci : organisées autour de publics, de dispositifs et de financements précis, ce secteur se constitue-t-il en véritable monde de la formation, caractérisé par des modes de fonctionnement, des modèles éducatifs, des valeurs, des normes, des évolutions spécifiques ? Le métier de formateur apparaît-il différent lorsqu'il prend place dans ce champ d'activités ? Deux postures extrêmes sont possibles. Ce secteur peut être considéré comme totalement indifférencié au sein de l'ensemble de la formation d'adultes. À l'opposé il peut être envisagé comme marginal et se distinguant fortement. Certains professionnels parlent ainsi du « monde de l'insertion » ou du « monde de la lutte contre l'illettrisme ». Il y a place pour une position intermédiaire, selon laquelle les formations de base constituent un sous-ensemble de la formation permanente, caractérisé par des traits spécifiques qu'il s'agit à la fois d'évaluer et de comprendre, sans pour autant s'apparenter à un monde particulier.

⁴ La lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française sont inscrites dans le cadre de "la formation professionnelle tout au long de la vie." Livre IX. Article L900-6. *Code du travail*. Modification de mai 2004.

Dans les travaux de la sociologie, les mondes sociaux se définissent comme des réseaux d'acteurs coopérant dans l'accomplissement d'activités spécifiques, définies par des schémas conventionnels facilitant l'action collective. Ces formes d'action collective sont analysées dans leur plasticité et leur perméabilité au changement et non en termes déterministes. Le groupe appartenant à un monde « s'accorde ou s'affronte pour inventer des catégories et des classements et tracer des frontières »⁵. Il a à se légitimer en fonction des autres groupes, à l'externe et également à l'interne. Les personnes appartenant à un monde cherchent à définir les contours de pratiques nouvelles et spécifiques, appuyées sur des cadres de référence plus ou moins unifiés, prenant place dans une scène plus large (J. Baszanger, 1990). Par analogie, on peut se demander si les acteurs œuvrant dans la formation pour publics en difficulté au niveau de l'ingénierie sociale, de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie pédagogique, proposent des catégories, des classements pour tracer les frontières de leurs activités ; si leur intervention se spécifie autour d'une population cible homogène et distincte des autres publics de la formation ; si ces acteurs coopèrent dans leurs actions avec des normes identifiées et spécifiques ; si les pratiques de formation se réfèrent à des schémas conventionnels et témoignent de l'existence de standards stables. Se poser ces questions revient à analyser dans une perspective dynamique les éléments différenciateurs des formations de base et les relations entre ce secteur et l'ensemble de la formation postsecondaire. Nous montrerons que les conditions énumérées pour qu'un monde spécifique émerge ne sont pas rassemblées, même si ce sous-ensemble de la formation d'adultes s'avère marqué de caractéristiques particulières.

Nous nous intéresserons dans une première partie à la question des publics de la formation de base. Quelles catégorisations ont été définies pour les différencier ? Sont-elles pertinentes ? Y a-t-il un cadre de référence unifié ? Quelles oppositions ont émergé entre des postures scientifiques visant à mieux connaître ces populations et des postures institutionnelles et politiques ?

Dans un second temps, nous interrogerons les finalités attribuées aux dispositifs, les pratiques éducatives, les modèles pédagogiques, le métier de formateur. Peut-on parler d'un monde spécifique de la formation des publics en difficulté au regard de ces dimensions ? Y a-t-il recherche de normes partagées et de

⁵ P.M. Menger, « Introduction » à H. Becker (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : - Flammarion, p 8.

standards de pratiques spécifiques à ce secteur ? Les évolutions pédagogiques ont-elles été différentes de celles qui ont marqué l'ensemble de la formation d'adultes ? Qu'en est-il du métier et du corps professionnel des formateurs ? Constituent-ils un ensemble homogène, visible socialement, organisé autour d'activités reconnues ? Le processus de professionnalisation est-il identique à celui des autres métiers de la formation postsecondaire ? Le fil rouge choisi autour de la question de la spécificité de ce sous-ensemble de la formation d'adultes permet de proposer une synthèse de travaux concernant les contextes de développement des dispositifs, les pratiques et modèles éducatifs, les publics.

La formation de base est un champ de pratiques professionnelles et sociales suscitant davantage de travaux d'ingénierie, de monographies, de comptes rendus d'expériences, de conception de supports de formation que de recherches à portée scientifique. À cet ensemble diversifié, il faut ajouter d'autres types d'investigations relevant d'avantage de l'essai. Il existe, par exemple, davantage d'écrits concernant l'illettrisme comme phénomène social que de recherches menées à partir de données recueillies directement auprès des populations concernées. Il nous faudra rendre compte de la variabilité des références bibliographiques de cette note de synthèse : variabilité des fonctions des publications, des cadres de référence, des objets d'étude, mais aussi des statuts des auteurs. Les écrits à caractère scientifique occupent une place certes, mais dans un ensemble très disparate.

2 - Les publics concernés : - catégorisations institutionnelles et connaissances scientifiques.

Ce premier développement permettra de montrer l'importance des préoccupations concernant la délimitation d'un territoire d'intervention

organisé autour d'une population ciblée : définition de notions et de catégorisations, mise en évidence de questions sociales adjacentes. Ces préoccupations qui revêtent des formes variées traduisent les efforts des partenaires pour établir des cadres communs ; elles témoignent aussi des difficultés de l'accord sur ce cadrage et de l'opposition entre les positionnements institutionnels et les positionnements scientifiques. En préliminaire, nous évoquerons quelques jalons historiques qui situent le développement des formations de base dans le contexte français et international.

2.1 La formation des publics de faible niveau : quelques jalons historiques.

Jusqu'à la fin des années 1970, il n'existe pas à proprement parler de dispositif juridique spécifique visant la formation de populations de faible niveau. Excepté pour ce qui relève de la formation des migrants, ce sont les dispositions générales qui s'appliquent : lois sur la promotion sociale qui se réorganise à la fin des années 1950, loi sur la Formation professionnelle continue de 1971 (Piettre, 1979). Les publics peu qualifiés et peu scolarisés sont intégrés dans les actions d'adaptation ou de préqualification proposées par les entreprises ou par l'Afpa, ou dans les stages de formation générale de type cours du soir, ou encore dans des dispositifs territoriaux spécifiques aux régions touchées par les restructurations industrielles (Actions de formation collective du bassin lorrain et du Nord-Pas-de-Calais par exemple). Le service public de formation (Afpa, Greta, Cnam, quelques universités) est mobilisé, mais aussi des opérateurs privés et associatifs. L'État fixe des orientations prioritaires pour l'utilisation des Fonds de la formation professionnelle et commence à définir des publics spécifiques dans les années 1971-1974 : immigrés, femmes, jeunes, handicapés. Le secteur agricole qui fait appel à une main d'œuvre peu qualifiée, aux conditions de vie difficiles, acquiert une expérience importante de gestion des formations pour publics de faible niveau au cours de cette période.

Les finalités de ces formations sont liées au contexte socio-économique et les choix résultent de rapports entre acteurs sociaux aux postures différentes. Se croisent et s'enchevêtrent des finalités différentes : promotion des individus et idéal de la deuxième chance ; adaptation aux modifications des systèmes de production ; gestion des aléas du marché du travail ; reconversion dans certains secteurs ; régulation sociale, mais aussi réduction des inégalités socioculturelles, démocratisation de l'accès aux savoirs et de l'éducation permanente.

A partir de la fin des années 1970, des dispositifs précis se mettent en place et ciblent certains publics, notamment les jeunes peu diplômés. En 1977 le Pacte national pour l'emploi, étendu aux femmes en 1978, crée un cadre pour le développement d'actions considérées comme sas entre la formation initiale et la formation professionnelle. Cela constitue une première évolution vers la prise en compte institutionnelle des formations pour publics de "bas niveau", tendance qui va s'accélérer au début des années 1980. Ces formations représentent assez vite un chantier d'innovations et d'expérimentations pédagogiques : méthodes actives, pédagogie du projet, pédagogie de l'objet technique, pédagogie par objectifs, etc. Ce secteur intéresse également des chercheurs en sciences sociales travaillant sur certaines thématiques : la démocratisation de l'accès à la

formation, l'analyse des besoins des populations ouvrières, les différenciations dans les rapports à la formation selon le genre, l'adéquation offres/demandes de formation, les dispositifs territoriaux (voir par exemple Schwartz, 1973 ; Dubar et *alii*, 1976 ; Loubière, 1976 ; Hédoux, 1981 ; Demunter, 1982). Les travaux de l'Infa (Institut national de la formation des adultes 1963-1973), du Cuces (Centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy, du Cueep (Centre université -économie d'éducation permanente) de Lille, du Cnam (Centre national des arts et métiers) représentent un ensemble particulièrement riche sur la formation des publics les plus éloignés de la culture scolaire durant cette période (Laot, 1999 ; Palazzeshi 1999).

La formation de base concerne également les immigrés. Il s'agit d'intégrer à la vie française ces personnes non ou faiblement scolarisées dans le pays d'origine. La formation est prise en charge par des organismes de formation, le plus souvent du secteur associatif, dans une optique humaniste ou militante. Le terme alphabétisation est utilisé pour nommer l'ensemble de ce secteur. Il est adéquat quand il s'agit de développer les compétences en français oral et écrit d'un public non scolarisé, non confronté à un enseignement d'un code écrit. Il l'est moins quand il est question d'enseigner le français à des stagiaires scolarisés en langue maternelle, par exemple les italiens, espagnols, polonais, représentant un pourcentage important de la population immigrée dans cette période-là. Au cours des années 1970, la mise en place d'actions en entreprise dans le cadre de la loi de 1971, le développement de la formation des intervenants, la structuration des financements par le Fonds d'action sociale (FAS), l'apparition de réseaux et de publications spécialisées vont apporter davantage de cohérence et de qualité à l'offre de formation. De façon concomitante, les actions se diversifient : préformation professionnelle, préparation à l'entrée à l'Afpa. L'alphabétisation s'enrichit de recherches concernant l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel, les rapports des immigrés à la langue du pays d'accueil, les besoins langagiers (Gardin dir., 1976 ; Porcher dir., 1978 ; Véronique, 1980 ; Perdue et *alii*, 1986 ; Noyau et Deulofeu dir., 1986). D'autres travaux apportent des connaissances sur les fonctions sociales et économiques de la formation (Catani, 1970 ; Oriol dir, 1975 ; Allain-Dupré et *alii*, 1977 ; Blot et *alii*, 1978). Les dimensions plus spécifiquement didactiques sont envisagées (Colombier et Poilroux, 1977 ; Jupp et *alii*, 1978 ; Lagarde et *alii*, 1978 ; Catani, 1981 ; Faïta et Véronique, 1981 ; Janot et *alii*, 1985 ; Milet, 1985). Ces écrits constituent les premiers cadres de référence pour la formation des formateurs et la conception pédagogique.

A partir du début des années 1980 se dessine une étape nouvelle. De nouveaux dispositifs oscillant entre plusieurs finalités, la lutte contre l'exclusion, l'insertion de jeunes non diplômés, le traitement social du chômage, l'adaptation aux nouveaux contextes professionnels, se mettent en place. La formation générale de base prend alors sa place au sein de stages d'insertion jeunes de 16 à 18 ans et de 18 à 25 ans, d'actions de lutte contre l'illettrisme ou de remise à niveau, de dispositifs de retour à l'emploi, etc. Un marché de la formation se structure avec instauration de commandes publiques et d'appels d'offres conçus dans un cadre législatif et institutionnel précis où se conjuguent politiques nationales, initiatives régionales et européennes.

Parallèlement, à la même époque, d'autres pays industrialisés en Europe et en Amérique du Nord se préoccupent de la formation de citoyens pour lesquels l'éducation reçue n'assure plus l'acquisition des compétences nécessaires pour vivre dans un monde complexe. L'Unesco, l'OCDE, la Communauté européenne, mais aussi des ONG consacrent des travaux, des colloques ou conférences à l'analphabétisme fonctionnel, mais aussi à l'intégration des minorités et à l'insertion professionnelle des jeunes. Au niveau international, le terme « alphabétisation » est employé de façon générique pour évoquer la remise à niveau de personnes peu scolarisées, mais sont également utilisées les notions de « *basic education* », « alphabétisme » (au Canada) et développement de la « *literacy* » ou « *litteratie* » (OCDE).

L'institutionnalisation des dispositifs d'insertion et de formation de base, en France comme dans l'ensemble des pays industrialisés, est concomitante à l'émergence de questions sociales cruciales. Elle y est également indissolublement liée. Ceci explique le poids particulièrement important et tout à fait spécifique à ce secteur, de préoccupations concernant la définition des problèmes, la catégorisation des publics et la mise en évidence de ces questions sur la scène publique.

2.2 Définir des questions sociales et catégoriser des publics de la formation.

De nombreux travaux se sont attachés à délimiter des faits sociaux et à

élaborer des cadres communs d'intervention publique. Participant à l'émergence de débats, ils accompagnent, voire précèdent, la mise en place de politiques de formation. Divers groupes d'acteurs participent à ce lent travail de définition. Ainsi les notions d'analphabétisme et d'illettrisme ont suscité une importante rhétorique, et ce sans interruption depuis le début des années 1980. Portés par des instances ministérielles, par exemple le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), puis par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), par des organismes internationaux tels que l'OCDE ou l'Unesco, par des associations caritatives (ATD Quart Monde, Emmaüs), par des intervenants du secteur social, éducatif ou culturel, par des hommes politiques aussi, les discours visent à alerter l'ensemble de la société à propos d'un problème social en utilisant des données éparses : témoignages de formateurs et de travailleurs sociaux, évocation de récits de vie de populations particulières, enquêtes quantitatives. Ces écrits prennent parfois l'allure d'essais ; ainsi un ouvrage écrit par un journaliste (Vélis, 1988) sera abondamment cité pour mobiliser politiques et financeurs dans la lutte contre l'illettrisme. L'enjeu de ces travaux est de mettre des mots derrière une réalité complexe : l'existence de populations maîtrisant mal les savoirs fondamentaux et cumulant difficultés sociales et professionnelles. Ils permettent de distinguer des cas de figure différents et notamment de différencier la situation de populations issues de l'immigration et celle de personnes scolarisées en France. Une importante littérature a été consacrée aux définitions de l'analphabétisme, de l'analphabétisme fonctionnel, de l'illettrisme, de la littératie (Esperandieu et *alii*, 1984 ; Unesco, 1987 ; OCDE, 1992, 1996, 1997 ; Bouvet et *alii*, 1995 ; GPLI, 1995 ; Girod, 1997 ; Esperandieu et Vogler, 2000 ; ANLCI, 2003...).

Le recours à la notion de savoirs de base, au milieu des années 1990, marque un élargissement de la définition de l'illettrisme, initialement centrée sur les questions de maîtrise d'écrit. Une vision plus globale prend en compte d'autres savoirs que ceux de lire et écrire : savoirs logico-mathématiques, savoirs professionnels, savoirs sociaux. La conception d'un référentiel des savoirs de base sera financée par le Ministère de la formation professionnelle (Dartois, 1996, 2000). La notion est largement utilisée dans le champ de l'insertion. Ainsi, en 1992 le cahier des charges des programmes de formation pour les jeunes, Paque, articu-

lera explicitement les objectifs de développement des savoirs de base et de développement de l'employabilité (Ministère du Travail, 1992). Depuis quelques années le terme savoirs est remplacé par celui de compétences. Les travaux internationaux sur les compétences-clés⁶ (Deseco, 2004 ; Commission européenne, 2004) sont utilisés pour identifier le socle fondamental des connaissances nécessaires pour vivre dans des pays industrialisés (ANLCI, 2006). La définition institutionnelle du champ de la lutte contre l'illettrisme fait explicitement référence à la notion de compétences de base (ANLCI, 2003, p. 13, 72, 74).

Les définitions, les délimitations de catégories préoccupent également les chercheurs qui apportent des éclairages plus critiques et distanciés. Dès 1984, J. Dumazedier et H. de Gisors appellent de leurs vœux des recherches pour couper court aux estimations chiffrées hasardeuses et pour définir avec précision les genres et niveaux d'illettrisme différents. De nombreux chercheurs décrivent la multiplicité des approches possibles et soulignent les difficultés à stabiliser des définitions communes et consensuelles. Méfiants par rapport aux discours ordinaires sur l'illettrisme, ils condamnent la médiatisation de ces notions et proposent des analyses mieux fondées scientifiquement sur la faible maîtrise de l'écrit et des savoirs fondamentaux (Freynet, 1988 ; Fijalkow, 1989 ; Leclercq, 1989 ; Andrieux, 1990 ; Hébrard, 1990 ; Barré de Miniac et Lété dir., 1997 ; Horellou-Lafarge, 1997 ; Vogler, 1998 ; De Lescure, 1999 ; Rivière, 2001). Le terme illettrisme est mis entre guillemets (Besse et *alii* dir., 1992) ou au pluriel (Fraenkel dir., 1993). M. Dabène dénonce « le pouvoir de nuisance sociale » de la notion d'illettrisme et plaide pour une approche en termes de rapports du sujet au langage (Dabène 2001, p. 46). D'autres chercheurs participent aux débats et justifient leurs propres visions. J. Foucambert (1989) propose une approche maximaliste de l'illettrisme, qui englobe tout éloignement de la culture écrite. Autre exemple, la formation de base, considérée communément comme l'intervention permettant le rattrapage de connaissances élémentaires non développées à travers la scolarité, prend un tout autre sens sous la plume du sociologue québécois J-P. Hauteceur. Pour lui en effet la base renvoie aux héritages des groupes, des communautés. « Les formations commenn-

⁶ Les huit compétences-clés sont : communication dans la langue maternelle, dans une langue étrangère, culture mathématique et scientifique, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, esprit d'entreprise, expression culturelle (Commission européenne, 2004).

cent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs coutumes, leurs sélections et leurs utopies » (Hauteceœur 1997, p. 5).

Le terme littératie, apparu dans les textes officiels de l'OCDE (1992, 1996, 1997), donne également lieu à confrontation de points de vue (J. Vogler et Fijalkow, 2000 ; C. Barré de Miniac, 2002).

Servant de repères pour la mise en place de dispositifs, d'autres catégories comme les publics en situation d'exclusion, populations de « bas niveau de qualification », jeunes en difficulté d'insertion, ont été abondamment utilisées. L'apport de la recherche a été de montrer les limites de ces classifications. Dès les années 1990, de nombreux chercheurs ont montré l'absence de consistance de la notion de "bas niveau de qualification" : hétérogénéité des populations, équivocité de la notion, définitions dépendantes des contextes socio-économiques, non correspondance entre poste occupé et compétences, existence de nombreux savoirs pratiques non reconnus socialement et non traduits en termes de qualification etc. (Barreau, 1990 ; Lenoir, 1997 ; Pailhous et - Vergnaud dir, 1989 ; Ginsbourger et *alii* dir., 1992 ; Lahire, 1992 ; Merle, 1992 ; Santelmann, 2004 ; Cereq, 2003, Méda et Vennat dir., 2004).

Parallèlement des travaux en sciences sociales se sont employés au cours des dernières décennies à remettre en question les flous conceptuels autour du terme « exclusion » (J. Donzelot, 1991 ; G. Ferreol, 1992 ; R. Castel, 1995 ; S. Paugam, 2000).

D'autres chercheurs analysent les politiques de l'intervention publique visant à insérer les « exclus » tout en prenant d'innombrables précautions avec le lexique utilisé et en montrant comment se sont constituées des catégories de populations cibles en fonction de l'évolution des contextes socio-économiques (travaux de C. Nicole Drancourt, 1991 ; Demazière, 1993 ; M. Autès, 2000 ; P. Santelmann, 2002 ; Castra, 2003).

La rhétorique autour de termes utiles à l'intervention publique de populations en difficulté apparaît donc particulièrement prégnante. Les discours qu'ils soient institutionnels, médiatiques ou scientifiques, visent à définir des catégories ou à corriger les définitions et catégorisations antérieures, à les nuancer ou à les remettre complètement en cause. Peu de secteurs de la formation peuvent revendiquer une telle prolifération discursive autour de termes relevant de l'activité professionnelle des intervenants. Et c'est bien parce que ce secteur est au cœur de préoccupations sociales brûlantes qu'on constate ce fait. C'est bien

aussi parce que les institutions porteuses des politiques de formation ont catégorisé des publics selon des caractéristiques telles que bas niveau de qualification, non insérés, illettrés. De plus, et c'est ce que nous voudrions montrer dans un deuxième temps, cette focalisation sur les définitions et catégorisations prend place dans un contexte idéologiquement saturé. Les travaux donnent lieu à débats, à polémiques, à conflits de valeurs. Une autre spécificité de ce secteur réside dans l'existence de tensions idéologiques fortes.

2.3 Débats et polémiques.

L'intervention éducative s'adressant à des populations de faible niveau se place à la confluence de plusieurs lignes de conflits idéologiques et politiques de la société française. Nous en donnerons quelques exemples. Dès les années 1960, l'alphabétisation des immigrés a été envisagée selon des conceptions peu compatibles. Considérée comme action caritative et généreuse par les uns, comme accès à des savoirs permettant de mieux lutter contre l'exploitation et l'oppression par les autres (Collectif d'alphabétisation, 1973 et 1979), l'alphabétisation a donné lieu à des modèles éducatifs et des approches pédagogiques faisant l'objet de polémiques et de critiques mutuelles. Actuellement la formation linguistique des immigrés fait l'objet de financements et de dispositifs particuliers (Fasild). Mais les politiques de la formation de base n'ont jamais permis une position claire sur la question de la place de ce secteur au sein de la formation continue des personnes peu scolarisées. Les opérateurs de terrain comme les instances institutionnelles balancent entre deux positions. Ce secteur est tantôt considéré comme spécifique sur le plan politique (liens avec les problèmes d'immigration) et sur le plan pédagogique (priorité à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil considérée comme langue étrangère). Tantôt il est vu comme faisant partie intégrante de la formation postscolaire des publics de niveau infra V. Cette alternance de mouvements de sectorisation / déssectorisation (Leclercq, 1995) suscite quelques points de friction institutionnelle. Il n'existe pas de cadre unifié pour une politique de formation aux compétences de base, s'adressant à la fois aux publics issus de l'immigration et aux publics de langue maternelle française, malgré des tentatives pour instruire ce dossier⁷.

⁷ L'ANLCI a commandé une note de synthèse restée sans suite : Leclercq, V. et Vicher, A. (2002). *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*. Paris : DGLF-LF Ministère de la Culture et ANLCI.

De façon plus générale, beaucoup de discours sur l'illettrisme et l'insertion s'inscrivent dans des configurations idéologiquement marquées : nostalgie d'un passé où tout allait bien, litanie sur le niveau qui baisse, critique des insuffisances du système scolaire. La publication récente des Cahiers des sciences morales et politiques, dirigée par B. Saint Sernin (2005), reflète l'importance attribuée à ces dimensions. Les articles réunis laissent une large place à la critique sévère des institutions, et notamment de l'école, et appellent à une mobilisation pour réformer l'ensemble du système.

Il existe par ailleurs de nombreuses controverses sur le plan de la connaissance des phénomènes sociaux liés à la formation de base. Nous évoquerons deux objets de polémiques : la question de l'existence même de ces faits et la question de leur mesure statistique.

2.3.1. L'offensive du discours scientifique

À côté des nombreux discours visant à cerner des faits sociaux, à catégoriser des populations, à mettre en valeur ces questions sur la scène sociale et médiatique, se sont développées des recherches prenant pour objets les processus de fabrication de ces faits sociaux. Il s'agit de mettre à nu les mécanismes de ce qui est considéré comme "construction sociale" de problèmes. La posture est celle d'une sociologie critique de recul par rapport aux discours considérés comme dominants, y compris ceux d'autres chercheurs. H. Bézilla et J.-L. - Legrand, résumant les travaux d'un atelier du colloque sur « Exclusion et éducation », proposent ainsi une analyse des représentations et des usages sociaux de la notion d'exclusion. Le caractère potentiellement stigmatisant de la désignation des exclus et l'inadéquation des classifications de populations sont interrogés tout au long de ce colloque de 1994, dont les actes ont été publiés en 1996. Mais c'est sur la notion d'illettrisme que le discours socio-critique a pris le plus de vigueur. Dès l'apparition du terme dans l'espace public, des chercheurs condamnent l'aspect "attrape-tout" du terme, les tendances à stigmatiser les publics en les étiquetant au nom d'écart sociaux et culturels, la représentation normative de la citoyenneté sous-jacente, la mise en scène d'un problème social comme « émotion des classes cultivées » (Hébrard, 1986). Ils ont fait émerger les dangers que représentent la dramatisation, les lieux communs, les généralisations abusives ou fausses évidences dans un domaine d'intervention complexe (Lae et Noisette, 1985 ; Pompougnac, 1992 ; Pudal, 1992 ; Lahire, 1992 ; Hautecoeur, 1996 ; Villechaise-Dupont, et Zaffran, 2004). Des thèses proposent des analyses de discours sur l'illettrisme, textes institutionnels, articles de journaux,

écrits de chercheurs, pour comprendre les processus de stigmatisation et d'étiquetage des populations (Frier, 1989 ; Faggianelli, 2005). L'ouvrage le plus représentatif de ce courant critique a été écrit par B. Lahire (1999). S'appuyant sur un corpus de discours, il retrace l'histoire de ce qu'il appelle l'« invention de l'illettrisme » : cette « extraordinaire machinerie qui a créé, par la magie d'un intense travail symbolique, un problème social » (4^e de couverture). Ces positions intellectuelles ont fait elles-mêmes l'objet d'une lecture critique (Falaize, 1997) si bien que le discours sur le discours ne s'arrête jamais.

2.3.2. Les tensions concernant les données statistiques

D'autres controverses concernent la question de la mesure quantitative des phénomènes liés à la formation de base. Combien de personnes sont potentiellement concernées par la formation ? Combien de personnes auraient besoin d'une remise à niveau, d'une action d'orientation, d'un stage d'insertion ? Les mesures indirectes, par exemple celles concernant les sorties du système scolaire, sont très utilisées. Les jeunes sans diplôme, au niveau VI et V bis, semblent constituer des populations à risque.⁸ C'est à ces jeunes que se sont adressés les dispositifs nationaux d'accueil, d'orientation et d'insertion à partir de 1982. Le recours aux données chiffrées a constitué une assise politique pour mener des actions de rattrapage scolaire et de qualification. Mais ces statistiques globales ne suffisent pas. Elles ne permettent pas de comprendre certains phénomènes, notamment de comprendre la variabilité des niveaux de risques d'exclusion selon la situation personnelle des sujets. Le suivi de cohortes de jeunes sans qualification montre que cinq ans après leur sortie de l'école en 1992, leur situation est hétérogène sur le plan professionnel et familial. Les risques d'exclusion sont contrastés et déterminent six groupes bien différenciés (Cereq, 2001). Les chiffres du Men montrent également que les sorties sans diplôme et les sorties sans qualification, souvent confondues, recouvrent des réalités bien différentes (Dep, 1991).

Les mesures directes, quant à elles, s'appuient sur la confrontation d'enquêtes à des tests, entretiens ou questionnaires et sur la production de résultats quantitatifs. La question statistique s'est posée avec acuité pour ce qui concerne l'évaluation des compétences à l'écrit et en calcul de la population française.

⁸ Chaque année, près de 60 000 jeunes quittent le système éducatif sans avoir dépassé le niveau du collègue ou de la première année de BEP ou CAP (Cereq, 2003).

Combien d'éventuels stagiaires relèveraient d'une formation de base en français ou mathématiques ? Produire ces chiffres a représenté une activité délicate, sujette à polémiques. Sur le plan institutionnel on note un certain nombre de revirements. Le GPLI a souvent eu une attitude de défiance par rapport au dénombrement des illettrés : « dès lors les mesures statistiques n'ont de sens que dans un contexte donné et toute tentative de dénombrement exhaustif des cas d'illettrisme est nécessairement vouée à l'échec » (V. Esperandieu et J. Vogler, 2000, p. 36). L'ANLCI, remplaçant le GPLI en 2000, a eu une position beaucoup plus favorable aux statistiques et dès son installation a placé cette question au cœur de son action en se référant aux enquêtes internationales (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, EIAA, OCDE ; Programme international de suivi des acquisitions, Pisa, OCDE). Sur le plan de la recherche, les recueils de données quantitatives ont donné lieu à critiques mutuelles : méthodologies peu fiables, populations restreintes, critères retenus non pertinents. J- M. Besse se livre dans son ouvrage de 1995 à une critique des différentes enquêtes menées à cette date. On observe à partir des années 2000 une évolution des modèles de la mesure. Des épreuves évaluant les performances en lecture - écriture ont été proposées à un certain nombre d'échantillons de la population et ont donné lieu à l'établissement de typologies de lecteurs / scripteurs. Les méthodologies apparaissent plus élaborées, un étalonnage précis des épreuves est envisagé, les conditions de passation sont rigoureuses. Un véritable travail scientifique a été mené par les chercheurs pour expliciter les seuils significatifs de performances⁹. Même si les postures face à la quantification des populations ont évolué, il n'en reste pas moins que cette question des

⁹ Voir l'évaluation des jeunes hommes convoqués dans les centres de sélection de l'armée de 1990 à 1998 et de l'ensemble des jeunes de 17 ans à partir de 2000 - Journée d'accueil et d'appel à la Défense (Rivière, 2001 ; Bentolila, 1993). Plus récemment l'enquête Information vie quotidienne, proposée par l'Insee en collaboration avec d'autres partenaires dont une équipe de Lyon 2 dirigée par J.M. Besse, a permis d'évaluer 2000 répondants en 2002 et 10 000 en 2004 (Murat, 2004 et 2005). Les chiffres de l'enquête 2004 : parmi l'ensemble des 18-65 ans résidant en France, 7 % éprouvent de graves difficultés face à l'écrit, 5 % des difficultés moins importantes mais nuisant à une communication efficace, 7 % ont quelques lacunes et ne maîtrisent pas parfaitement les domaines fondamentaux de l'écrit.

chiffres dérange et a été concurrencée par d'autres démarches qualitatives, moins porteuses de polémiques idéologiques ou politiques¹⁰.

Une certaine spécificité du domaine de la formation s'adressant à des publics en difficulté apparaît : activités discursives particulièrement pesantes autour de questions sociales connexes à l'intervention éducative ; fortes préoccupations concernant la définition de catégories communes utiles aux institutions et aux praticiens ; controverses importantes autour de ces catégorisations ; opposition entre des postures scientifiques et des postures institutionnelles ; contexte de la formation idéologiquement marqué... Les activités de définition et de catégorisation témoignent des efforts des acteurs pour délimiter un territoire spécifique de la formation autour de publics clairement ciblés. Mais les divergences entre les positionnements des partenaires n'ont pas permis l'élaboration d'un cadre de référence unifié, propre à l'existence d'un « monde » de la formation à part entière. Les catégorisations institutionnelles ont fait l'objet de critiques scientifiques. Par ailleurs, les recherches menées à partir de données directement recueillies auprès des publics ont contribué à nuancer ou à remettre en question le caractère distinct et homogène de ce type de populations. C'est ce que nous rappellerons succinctement au point suivant.

2.4. Les publics : l'hétérogénéité sous l'apparente homogénéité

Un certain nombre de données - socio-démographiques ont été rassemblées à partir d'enquêtes de populations fréquentant les stages d'insertion socioprofessionnelle et les stages de remise à niveau, les actions de formation linguistique financées par le Fasild. Certaines constantes apparaissent : faible niveau scolaire des enquêtés, appartenance des parents et de l'enquêté aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées, faibles revenus... Mais les études montrent qu'à côté de traits communs, existent de nombreux facteurs de différenciation interne : types de parcours scolaire, rapports entre socialisation scolaire et socialisation familiale, pratiques de loisirs, événements biographiques, environnement familial, projet migratoire. Le caractère homogène de la catégorie publics de faible niveau de

¹⁰ L'aspect politique est visible dans l'épisode du retrait de la France de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de l'OCDE en 1995 (Blum et Guérin - Pace, 2000).

qualification et de scolarisation n'est donc que partiel au niveau des variables socio-démographiques, socio-économiques, biographiques. Les connaissances empiriques des praticiens corroborent ce constat. Tous insistent sur une certaine hétérogénéité des situations personnelles des individus, même si ces situations constituent un critère de regroupement dans les stages (demandeurs d'emploi de plus de 26 ans ou femmes isolées ou migrants primo arrivants, etc.).

Si nous nous intéressons plus particulièrement aux recherches portant sur les rapports à l'écrit ou à l'oral de ces populations, la disparité des compétences, des pratiques, des origines des difficultés, apparaît fortement. Maîtriser mal le français et être faible lecteur - scripteur renvoient à une mosaïque de cas.

Un premier type d'investigations est centré sur les pratiques et représentations de la lecture-écriture de populations de faible niveau d'étude, ne participant pas forcément à des stages de formation de base. Les chercheurs tentent de mettre en évidence leur spécificité, en les distinguant d'autres enquêtés plus scolarisés : études sur le faible lectorat (par ex. Bahloul, 1988 ; M. Poulain, 1988 ; Horellou-Lafarge et Segré, 1996...) ; travaux sur les pratiques de lecture-écriture et les rapports à l'écrit de personnes peu scolarisées (par ex. : Robine, 1984 ; Bautier, 1992 ; B. Fraenkel, 1993 ; B. Lahire, 1993 ; M. Petit, 1997 ; C. Tabet, 1998 ; J. Biarnés, 2000 ...) ; recherches sur les activités de production écrite (D. Bourgain, 1990 ; Dabène, 2001 ; M. Morisse, 2001...). Dans cette première catégorie de recherche, les angles d'approche se réfèrent à la sociologie, la sociolinguistique, les sciences du langage et l'anthropologie.

Un second ensemble de travaux cible une population repérée comme ayant des difficultés face à la communication orale et écrite : jeunes stagiaires non diplômés, publics inscrits dans des actions de formation de base, populations spécifiques (bateliers, gens du voyage...), salariés agents de service, apprentis de CFA, etc. Il s'agit alors d'évaluer les compétences et les incompétences, de comprendre les formes et origines des difficultés, d'étudier les fonctionnements, stratégies et représentations des personnes. La psycholinguistique et la psychologie cognitive sont mobilisées pour analyser les troubles. Des protocoles expérimentaux sont conçus à partir de différentes théories du développement du lire-écrire (cf. travaux du J- E. Gombert, 1992 ; D. Zagar et *alii*, 1995 ; G. Denhière et *alii*, 1998 ; J.M. Besse, 2003 etc.). La récente thèse de K. Petiot (2006) représente bien ce type de recherche. La question centrale posée dans cette thèse concerne les modes de traitement graphophonologique en identifi-

cation de mots et phonographique en production écrite de mots mis en place par des personnes en situation d'illettrisme, comparées à un groupe contrôle. S'agit-il de modes inefficients ou partiels ? Y a-t-il des écarts entre identification et production de mots ? Quels sont les dysfonctionnements de certaines opérations cognitives ? Y a-t-il déficit dans les activités métaphonémiques ? Les résultats montrent que le sous-principe phonographique est traité par les sujets maîtrisant mal l'écrit, mais les modes de traitement sont partiels et inefficients ; ils sont aussi différenciés selon les sujets. L'étude corrobore l'idée que l'illettrisme ne se résume pas à une unique source de dysfonctionnement et apparaît pluriel.

D'autres recherches s'attachent à évaluer les capacités de lecture et d'écriture dans des situations de communication de la vie courante ou de la vie professionnelle, à comprendre comment les personnes s'y prennent face à ces tâches et à analyser les stratégies utilisées. La recherche menée par G. Morlet dans le cadre de sa thèse (2005) illustre ce second type d'investigation. On ne confronte pas les individus à des activités de laboratoire comme dans la thèse précédente, mais il s'agit d'analyser des situations réelles de la vie professionnelle pour dégager les compétences techniques, cognitives, sociales, linguistiques en jeu : activités sur banc d'essai de montage, déchargement et tri de marchandises par grue ou conduite de trolley pour déchargement de tuiles. Les dix personnes enquêtées s'avèrent caractérisées par des fonctionnements variés, les difficultés linguistiques impactant différemment les performances au travail. La dissociation des niveaux linguistique et cognitif, l'écart entre tâches réelles et tâches prescrites, la façon de répondre à des tâches complexes se manifestent de façon différente selon les sujets.

On constate donc que malgré la diversité des méthodologies de recueil de données et des cadres de référence disciplinaires, les résultats convergent pour montrer la multiplicité des cas de figure possibles : diversité des compétences mises en œuvre, des dispositions face aux tâches, des origines des difficultés, des stratégies développées. La plupart du temps, les études donnent lieu à l'établissement de typologies à l'intérieur des échantillons. De plus, à ces variations inter-individuelles, s'ajoutent des variations intra-individuelles. Les attitudes et les performances se différencient pour un même sujet en fonction de la nature même de la tâche et des capacités à mettre en œuvre. Les écarts de compétences en lecture et en écriture sont ainsi constatés. Par ailleurs, pour une même activité soit de réception, soit de production, selon les composantes en jeu (graphophonétique, syntaxique, morphologique, sémantique, référentielle, discursive...) la répartition des compétences est inégale pour un individu donné (Leclercq, 1994). On s'aperçoit aussi que des compétences peuvent apparaître dans

un contexte donné et disparaître si le contexte change. Il n'y a pas toujours corrélation entre le niveau strict de compétence à l'écrit et les pratiques effectives. Une personne peut ainsi avoir un très faible niveau et cependant se livrer à des activités d'écriture intime par plaisir. On note également de nombreuses contradictions entre les discours et les pratiques, des contradictions au sein des discours, des contradictions entre les discours expliquant sa propre pratique et les discours évaluant celle des autres, etc.

Les catégories « personnes en situation d'illettrisme », « personnes maîtrisant mal l'écrit », ont donné lieu à de nombreuses tentatives de construction à partir d'un seuil de compétence, à la fois sur les terrains concrets de formation et de façon institutionnelle (cf. point 2.3 sur les enquêtes statistiques nationales). Mais les recherches qualitatives basées sur des recueils de données individualisés (réalisation de tâches, verbalisation autour de ces tâches, entretiens...) montrent que les sujets ne peuvent se réduire à une unité d'attitudes et dispositions, qui en feraient une entité complètement distincte des autres catégories de publics. Les chercheurs se situent la plupart du temps dans une dialectique de la mise en évidence de traits communs et de la mise en évidence de caractéristiques différenciatrices internes. L'intérêt est alors de comprendre ce qui préside à cette diversité. Qu'est-ce qui fait qu'à profil socio-démographique équivalent, qu'à trajectoire de vie et de scolarisation très proche, qu'à situation économique comparable, deux personnes n'auront pas du tout les mêmes rapports à l'écrit, à la formation, à l'avenir... ?

Cette première partie de la note de synthèse, s'est attachée à la question des publics. Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons aux pratiques d'intervention, aux modèles éducatifs, aux activités professionnelles des formateurs. Peut-on parler d'un monde spécifique de la formation des publics en difficulté au regard de ces dimensions ? Y-a-t-il des modèles partagés et spécifiques à ce secteur ? Quels points communs et quelles différences avec l'ensemble de la formation d'adultes ?

Des modèles éducatifs et des - pratiques contrastés et dynamiques

Les conceptions de la formation, les modèles éducatifs de référence, les pratiques concrètes d'intervention,

mais aussi les missions et contextes professionnels des agents éducatifs, apparaissent contrastés et en tension. Par ailleurs nous verrons que les évolutions pédagogiques caractérisant le secteur des formations de base ne se distinguent

que partiellement de celles de l'ensemble de la formation postscolaire. Sous le label formation de base, remise à niveau... prennent place des types d'intervention aux formes disparates, qui sont loin de se référer à un cadre unifié et à des standards homogènes, fortement distincts de ceux de l'ensemble de la formation d'adultes. Traits spécifiques, éléments différenciateurs sans doute, monde distinct certainement pas !

3.1. La coexistence de conceptions plurielles de la formation

Les questions sociales, dont on a rappelé l'importance dans la définition du périmètre d'action des formations de base, donnent lieu à des travaux à visée compréhensive ou explicative. Les grilles de lecture sont proposées en lien avec les cadres disciplinaires de référence. Ainsi concernant les difficultés d'accès aux savoirs de base de la communication écrite de certaines parties de la population de niveau infra V, cinq types d'analyse coexistent. Les perspectives historiques et anthropologiques cherchent à relier le faible niveau de littératie aux questions de la place de l'écrit dans les sociétés et aux questions des évolutions des pratiques de communication sociale (Chartier et Hébrard, 1989 ; Chaudron et de Singly, 1993 ; Fabre, 1993 ; Johannot, 1994). L'approche sociologique se place sur le plan des pratiques socialement différenciées de la culture et de l'écrit ou sur le plan des rapports entre école et société (Robine, 1984 ; Bahloul, 1988 ; Privat et Reuter, dir. 1990 ; Lahire, 1993 ; Horellou-Lafarge et Segré, 1996 ; Fragnière et Compagnon, 2000). L'analyse psycholinguistique ou sociolinguistique interroge les représentations, compétences, difficultés, fonctionnements cognitifs de certains sujets (Bautier, 1992 ; Fregosi et *alii*, 1998 ; Leclercq, 1999 ; Torunczyk, 2000 ; Dabène, 2001 ; Besse, 2003 ; Ait-Abdessalam, 2004). L'économie envisage les causes et conséquences des difficultés des personnes peu scolarisées et peu qualifiées sur les lieux professionnels et en lien avec les performances économiques des pays (OCDE, 1992 ; Hess, 1997 ; Danrey, 1998 ; El Hayek dir., 2000 ; Bonnet et Moulette, 2000).

A cette multiplicité des approches de l'illettrisme, et de façon plus générale des phénomènes de la faible scolarisation, correspond la pluralité des conceptions de l'intervention éducative. Il est clair que la formation ne revêt pas le même sens selon qu'on analyse l'existence de populations en difficulté comme un fait individuel, un fait socio-historique ou un fait économique où se joue la compétitivité des pays. La pluralité des conceptions des formations et de leurs finalités n'est pas propre à la France. Dans l'ensemble des pays industrialisés se

sont enchevêtrées depuis plus de vingt ans plusieurs approches. J-P. Hauteœur (1992) identifie en Amérique du Nord et en Europe : l'approche scolaire qui calque ses objectifs sur ceux de l'école ; l'approche de l'aide individuelle basée sur le bénévolat des acteurs ; l'approche éducation populaire et communautaire de développement intégré ; l'approche insertion et réinsertion professionnelle ; l'approche *basic skills*. P. Bélanger (2000) analyse cette mosaïque de visions de l'alphabétisation (au sens générique) sur le plan diachronique et montre les évolutions au cours de la période 1990-2000 : de la « pathologie à éradiquer » à l'intégration au sein du cadre de la formation tout au long de la vie en passant par la promotion de projets éducatifs autocentrés. Hauteœur (1997) met en évidence les changements de perspective en comparant les thèmes travaillés lors des conférences internationales sur la formation de base de 1981 à 1994 : la focalisation sur l'évaluation quantitative des populations concernées, puis sur l'alphabétisation familiale, puis sur les politiques territoriales, etc.

V. Leclercq (2003) s'intéresse à quatre pays francophones ou bilingues (Suisse - Canada - France - Belgique) et, à partir d'une analyse de textes institutionnels¹¹, met en évidence trois grandes conceptions de la faible maîtrise de l'écrit et de la formation. Dans un modèle dit de type « déficitaire », les formations sont centrées sur les dimensions scolaires de rattrapage. Les conceptions appelées « compréhensives », expliquant la faible maîtrise de l'écrit de certaines populations comme positionnements sociaux, culturels et politiques et reflets d'inégalités de tous ordres, attribuent à la formation une fonction de compréhension de ces inégalités et de meilleure participation sociale et culturelle. Enfin l'approche vue comme « managériale » insiste sur l'impact des faibles compétences de base sur le plan économique et démocratique des pays industrialisés. La formation vise alors à mieux manager ces compétences dans une approche pragmatique et fonctionnelle. Plus ou moins dominants, selon les pays et les périodes historiques, les trois modèles se juxtaposent ou s'interpénètrent, inspirant des pratiques de formation contrastées, voire contradictoires.

Pour ce qui concerne la France et les politiques de formation de base, C. Coquelle (1996) analyse différentes façons de poser le problème. Il oppose un modèle curatif et un modèle civique. Dans le premier, l'accent est mis sur la

¹¹ Rapports appelés « État des lieux » et remis dans le cadre du colloque « Alphabétisation, francophonie, pays industrialisés ». Institut de l'Unesco pour l'éducation et Communauté française de Belgique. Namur, juin 1999.

mise en conformité des individus par rapport à des normes sociales. Dans le cadre d'une approche curative cognitiviste, la formation vise au rétablissement du fonctionnement vu comme anormal. Dans le cadre d'une approche curative sociale, les lacunes en savoirs de base sont considérées comme un des aspects d'un ensemble de différences socioculturelles auxquelles il faut remédier en priorité. Au contraire, le modèle civique fait de la non maîtrise des savoirs de base un enjeu de citoyenneté. Les formations obéissent alors à certains principes : sortir du modèle du stage de formation, développer la dimension associative, insister sur des objectifs d'accès au pouvoir social, éviter l'alphabétisation forcée (Marandon, 1995), tenir compte de l'analphabétisme de résistance de groupes minoritaires (Wagner, 1990).

La coexistence de conceptions différentes des publics et de la formation n'est pas spécifique au secteur qui nous préoccupe ici. En effet la formation permanente a toujours été traversée de valeurs et d'idéologies différentes, plus ou moins dominantes selon les périodes (Palazzeschi, 1998). Nous pouvons dire néanmoins que la formation s'adressant à des publics de faible niveau a subi, et subit, l'influence de l'ensemble des idéologies. Si nous reprenons la liste de Y. Palazzeschi, on peut constater que le « militantisme éducatif » issu de l'alphabétisation des migrants constitue une référence importante, de même que la « moralisation » à travers l'objectif de normalisation des conduites sociales, ou que « la modernisation sociale et économique » visible dans les actions d'accompagnement dans la sphère professionnelle ou encore que « la justice sociale » basée sur la finalité de rééquilibrage des inégalités. Aucune idéologie citée par cet auteur ne semble être absente du champ de la formation des publics en difficulté.

On peut donc conclure ce premier point en insistant sur la présence au sein du secteur des formations de base et d'insertion d'un enchevêtrement particulièrement puissant de conceptions contrastées. Les pratiques de formation, elles aussi, se caractérisent différemment et coexistent dans un paysage éducatif en tension.

3.2. Des pratiques de formation en tension

Il est préférable de parler de formations de base au pluriel, tant les pratiques pédagogiques et didactiques sont variées. La nature de l'organisme porteur du dispositif, le type de publics ciblés, la spécificité du contexte local, les caractéristiques des actions constituent autant de variables pesant sur les choix des priorités. Quelle mission privilégier ? Quelle conduite d'intervention adopter ? Quel modèle didactique retenir ? Pour ce qui concerne la formation générale de base, se dessinent des pôles différents autour desquels s'articulent en cohérence des approches pédagogiques (ou plutôt andragogiques). Nous en évoquerons trois principaux (Leclercq, 1999). Si l'accent est mis sur l'amélioration de compétences fonctionnelles et de connaissances pour mieux vivre au quotidien ou améliorer l'insertion socioprofessionnelle, les approches se centrent sur la question des compétences et des conditions de leur développement. La rationalisation de l'intervention, la recherche de l'efficacité, le recours à la validation par des diplômes ou des éléments de diplômes (Certificat de formation générale, par exemple...) constituent un axe de progrès. Les intervenants ont alors recours à des pratiques visant à cadrer les étapes des progressions, à clarifier les objectifs, qu'ils relèvent de dimensions cognitives, techniques ou relationnelles, à faire adhérer les stagiaires à ces objectifs, à utiliser des supports conçus pour les atteindre et à évaluer avec soin les apprentissages. Pour ce qui concerne l'enseignement du français, les approches didactiques mettent l'accent sur l'utilisation de référentiels ou de cadres programmatiques, sur la spécification de niveaux de performances différenciés, sur l'élaboration de progressions systématiques. Si le pôle central des formations est le développement personnel, s'il faut avant tout que le stagiaire reprenne confiance en lui, développe des potentialités multiples, reconstruise un projet, les démarches favorisent l'auto-apprentissage, le retour sur l'histoire de vie, l'élaboration de projets personnels, l'évolution des attitudes et représentations, la créativité, la libre expression, etc. La formation générale de base est alors subordonnée à des objectifs plus larges de connaissance et transformation de soi et associe les apprentissages à l'expression artistique, corporelle, poétique, sportive (ateliers d'écriture, création culturelle...). Enfin, si les finalités concernent de façon dominante les dimensions citoyennes et sociales, la formation générale de base s'articule à des objectifs de partage de savoirs et de pouvoirs dans une optique communautaire et

culturelle de participation active et critique à la société. Elle devient alors instrument de conscientisation, de qualification sociale, d'échanges de savoirs, de lutte contre les inégalités¹². À noter que les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes font coexister des conceptions pédagogiques tout aussi hétérogènes (Bastard, 1996 ; Charlon, 2001).

Des réseaux d'opposition structurent les tensions entre modèles d'intervention. Nous en évoquerons trois principaux. Une première opposition distingue un modèle déficitaire et psychologisant (« curatif » chez Coquelle, 1996) et un modèle plus contextualisé, social et citoyen. Dans les actions de remise à niveau, le modèle psychologisant traverse les pratiques centrées sur la mise en place de compétences fonctionnelles, sur la remédiation aux dysfonctionnements individuels de tous ordres et les pratiques basées sur le développement personnel psychoaffectif. Dans les formations d'insertion socioprofessionnelle, ces méthodologies d'intervention se focalisant sur les attitudes, représentations et projets sont jugées par certains chercheurs inadaptées, car trop centrées sur l'individu et ses cognitions (Castra, 2003). Une deuxième tension existe entre un modèle caritatif ou humaniste d'aide aux pauvres et aux exclus d'une part, et un modèle centré sur l'efficacité, la rationalité et sur une certaine technicisation de la formation d'autre part. Enfin deux mouvements contradictoires traversent l'histoire des pratiques de formation de base et d'insertion autour de la question de la déscolarisation. Les formateurs revendiquent un éloignement des formes scolaires jugées inadaptées et prônent des méthodes actives, exploitant les préoccupations des apprenants et conduisant aux apprentissages par des mises en situation et des projets. Mais la forme scolaire constitue une référence constante : modèle du stage proche du modèle de la classe dans l'organisation temporelle et spatiale, référence aux niveaux scolaires pour identifier les publics, évaluation par des épreuves ou tests, programmation structurée des contenus, etc.

Les pratiques d'intervention apparaissent donc diversifiées, associant des modes proches de celles du rattrapage scolaire, des modes relevant de l'accompagnement social ou psychoaffectif et des modes plus formels propres aux formations préqualifiantes. Qu'en est-il maintenant des évolutions pédagogi-

¹² L'influence de la vision du brésilien Paulo Freire est notoire. (*L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Ed. du Cerf, 1975). Voir aussi les pratiques basées sur des recherches participantes rassemblant formateurs, stagiaires, partenaires divers (Hamilton et *alii*, 1992 ; Ferrand, 2000 ; Brun, 2000 ; Desmarais et *alii*, 2005).

ques récentes caractérisant ce domaine d'intervention ? Quels points communs et quelles différences avec l'ensemble de la formation des adultes ? Nous verrons que les évolutions, bien que proches, se caractérisent par des configurations et des dynamiques quelque peu spécifiques.

3.3. Des évolutions dynamiques spécifiques P. Carré (2005) identifie une triple tendance évolutive des pédagogies en formation d'adultes. À partir des années 1980, « trois grandes lignes de force sont présentes : l'individualisation du rapport à la formation, l'ouverture des dispositifs, le rapprochement formation-travail » (Carré, 2005, p. 50). De façon générale, les orientations évoluent : usage de la notion de compétences, « vision plus utilitaire et socio-économique de la formation » (Carré, 2005, p. 61), référence aux démarches d'ingénierie, centration sur l'apprenant acteur de sa formation, prise en compte des multiples formes d'apprentissage (formel, informel, non formel). P.Caspar (2003) considère que les rapports entre emploi, activités d'apprentissage et nouvelles technologies de traitement de l'information se transforment complètement conduisant à « une nouvelle redistribution des lieux et moyens de formation » (Caspar, 2003, p. 37) : compagnonnage, télé tutorat, formation sur le tas, réseaux d'échanges de savoirs, stages en présentiel...

Comment se situent les formations de base dans ce contexte de transformations ? Sont-elles traversées par les mêmes tendances ? Il nous semble que certaines des évolutions existent, mais sont marquées par quelques particularismes : dissémination tardive, configurations particulières, résistances plus marquées à certains changements, ouverture plus marquée à d'autres... Nous évoquerons quelques exemples.

3.3.1. Les démarches d'ingénierie

Le recours aux démarches d'ingénierie – ingénierie de formation, ingénierie pédagogique ou ingénierie didactique – constitue une orientation de la formation d'adultes à partir des années 1980. Or on peut constater un certain retard dans la divulgation de ces approches dans les dispositifs de formation générale de base. Les référentiels de formation, représentatifs de l'ingénierie des compétences, y ont été utilisés tardivement et avec parcimonie. Certaines institutions comme l'Afpa ont conçu et exploité différents types de référentiels dans les formations préqualifiantes en se référant aux méthodologies employées dans les

formations qualifiantes. Mais le secteur associatif, très impliqué dans les actions de remédiation postscolaire et d'insertion sociale, a été beaucoup moins ouvert à ces démarches de formalisation des compétences visées à travers la formation. Nous donnerons quelques exemples. Le Référentiel de formation linguistique de base, conçu en 1987 dans le Nord-Pas-de-Calais, propose une structuration par étapes des objectifs de formation en français pour un public migrant. Il ne sera promu qu'au milieu des années 90 par le Fonds d'Action Sociale, qui en avait pourtant financé en partie la conception. Son utilisation a bousculé les pratiques des formateurs d'alphabétisation, peu habitués à penser leur action en termes d'étapes précises de développement de compétences langagières, et a pu susciter ça et là des réticences. De même le Référentiel des savoirs de base conçu en 1996-1997 ne sera diffusé qu'en 2000 et reste peu exploité. Certaines démarches de diagnostic des compétences à l'écrit mises en place lors de l'entrée en stage sont également marquées par des conceptions que nous pouvons qualifier d'anti-technicistes : faible recours aux supports formalisés (grilles de capacités, étalonnage et niveaux...), réduction du temps de passation des épreuves, absence de formalisation des étapes du savoir lire-écrire, forte réserve quant à la possibilité et à l'intérêt d'évaluer les apprenants (Dufour et Leclercq, 1997). Le paysage s'est récemment transformé. Les programmes de formation des formateurs, les échanges entre professionnels, le volontarisme de certaines institutions ont contribué à la conception de référentiels, à leur présentation et valorisation¹³. Par ailleurs les dynamiques partenariales régionales¹⁴ centrées sur l'amélioration et l'optimisation des dispositifs de formation de base ont nécessité un travail d'ingénierie : définition d'un vocabulaire et cadre commun pour

¹³ L'ANLCI a financé un recensement et une analyse de référentiels utilisés dans la formation générale de base (ANLCI, Vicher, 2005). La Direction générale à la langue française et aux langues de France, le Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations, la Direction de la population et des migrations ont financé en 2004-2005 la conception d'un référentiel et d'une certification pour les premiers acquis en français de populations non francophones, peu ou non scolarisées. Il décrit les compétences langagières attendues au niveau A1-1 du Cadre européen commun de référence pour les langues et validées par un Diplôme initial de langue française (Dilf). *Niveau A1.1 pour le Français*. Paris : Didier.

¹⁴ Par exemple le réseau Lire (Lire Réussir Ensemble) dans le Nord-Pas-de-Calais, le réseau des Ateliers de formation de base (AFB) en Normandie, le réseau des Ateliers permanents locaux d'individualisation des Savoirs (Aplis) en Poitou-Charentes.

tous les partenaires, stabilisation des différenciations de niveaux des stagiaires, clarification des objectifs de formation et des modes d'évaluation.

Le recours aux démarches propres à l'ingénierie didactique connaît de la même façon un certain retard. Les pratiques basées sur la prise en compte globale du sujet dans ses dimensions sociales, psychoaffectives et cognitives s'opposent à des démarches visant à structurer les modes d'enseignement/apprentissage d'un savoir précis relevant d'une discipline. L'influence de la première conception explique en partie un certain éloignement des praticiens des concepts et problématiques spécifiquement didactiques. Alors qu'ils ont à concevoir, gérer, faire vivre des situations d'enseignement/apprentissage en français et en mathématiques, la didactique des disciplines fondamentales, comme champ de recherche et de compréhension des pratiques, est encore peu connue et sollicitée. Les raisons en sont multiples : focalisation du milieu sur des considérations socio-pédagogiques, faible spécialisation disciplinaire des formateurs, faible prescription des programmes et « volatilité » des savoirs à transmettre, attentes parfois très fonctionnelles des intervenants à l'égard des supports techniques, difficulté pour les didactiques en formation postsecondaire de trouver leur place face aux didactiques des disciplines scolaires (Leclercq, 2004). Mais là encore, les évolutions récentes changent la donne. La formation des formateurs, la conception et l'expérimentation de supports ainsi que la recherche laissent une place de plus en plus importante à l'ingénierie didactique. Quelles composantes entrent en jeu dans le développement du savoir lire/écrire adulte ? Comment concevoir un scénario didactique autour de situations motivantes, significatives et transformatrices (Leclercq, 1999) ? Comment conduire des adultes de faible niveau à une compétence en mathématiques (Leclercq, 2000 ; Girodet et Leclercq, 2003, 2006) ?

3.3.2. Le rapprochement formation/travail

Le second exemple concerne le rapprochement formation/travail, envisagé par P. Carré (2005) comme une des tendances transformatrices de la formation d'adultes. Cette évolution concerne surtout les formations d'insertion professionnelle de populations de premier niveau de qualification, mais elle a aussi marqué les formations générales. Dès le début des années 1990, des recherches ont permis de connaître davantage les compétences et les difficultés des opérateurs de premier niveau, notamment face aux tâches de communication écrite, d'analyser les représentations de l'encadrement concernant ces salariés et les transformations des organisations productives, d'identifier les modalités de

l'apprentissage à partir des situations de travail (Charlon, dir., 1992 ; Vergnaud dir., 1992 ; Schwartz, 1994 ; Danrey, 1998 ; Bonnet et Moulette, 1998 ; Barcella et Brangier, 1998, 2000 ; Vermelle, 1999, 2000 ; El Hayek Coord, 2000).

Ce contexte d'articulation formation / activités professionnelles des salariés peu qualifiés a suscité des innovations sur le plan de la conception de dispositifs de formation à partir des situations de travail (par exemple l'opération Nouvelles qualifications : Gérard, dir., 1992 ; Centre Inffo, 1988, ou les expériences de centres de ressources en entreprises). Il a aussi favorisé des recherches, concernant l'articulation formation générale / qualification (Stercq, 1994), mais aussi des recherches centrées sur l'écrit professionnel et la didactique professionnelle (Boutet, 1993 ; Fraenkel, 2001 ; Fraenkel et Borzeix dir., 2001 ; Morlet, 2005). Cependant l'abandon de l'expérience Nouvelles qualifications en 1993-94, l'inégale répartition sur le territoire national des actions de formation conduites à partir des situations professionnelles, la faible diffusion des expérimentations et des recherches dans le milieu des praticiens, montrent que la didactique professionnelle, spécifiquement centrée sur les salariés faiblement qualifiés, reste encore un domaine à défricher.

3.3.3. Se former autrement

Nous évoquerons d'autres évolutions innovantes tendant à rompre avec les pratiques traditionnelles du stage de formation. La centration sur l'individu apprenant et l'ouverture des modalités possibles d'accès aux savoirs constituent deux lignes de force de ce mouvement, qui concerne le secteur des formations de base au même titre que l'ensemble de la formation permanente.

Les pratiques des formateurs ont été marquées à partir des années 1990 par un souci de personnalisation de l'intervention et d'individualisation de la remédiation. Mais le label individualisation de la formation cache des modes de travail pédagogique contrastés allant du simple contrat d'objectif individuel à la conception d'un véritable parcours individualisé constitué d'apprentissages sur mesure (Bastard, 1996, fait le même constat pour les dispositifs d'insertion). Dans les actions de formation générale de base, ce que les formateurs appellent individualisation, se réduit parfois à un entraînement sur fiche, chaque stagiaire s'exerçant seul à des activités formelles de manipulation linguistique ou mathématique, différentes pour chacun. Cette organisation pédagogique permet de gérer des groupes hétérogènes. La dérive est la focalisation excessive sur la question des supports à choisir dans un ensemble pré-construit ou à concevoir. Dans ce cas, la recherche de véritables situations didactiques susceptibles de

mettre en activité de recherche un groupe ou un sous-groupe, tout en répondant aux difficultés de chacun, passe au second plan.

L'usage des technologies de l'information et de la communication, le développement des formations ouvertes et à distance ont également contribué à transformer les pratiques des formateurs intervenant avec les publics en difficulté. Mais il est encore difficile d'analyser les modalités nouvelles d'intervention et leur impact sur les apprentissages malgré des travaux décrivant et analysant certaines expérimentations (Vanhille et Vandamme, 2000 ; Arnodo, 2000 ; Billiau et alii, 2001). En 2005 une quarantaine d'actions ont été recensées par un groupe national de travail, initié par l'ANLCI dans le cadre du Forum des pratiques. Les rénovations pédagogiques sont-elles identiques à celles de l'ensemble de la formation d'adultes ? Y a-t-il une spécificité liée à la nature des publics utilisateurs des TIC, aux contraintes pédagogiques, organisationnelles et économiques des organismes ? Les réponses sont en cours d'élaboration.

La valorisation des apprentissages informels ou non formels et leur prise en compte constituent aussi un mouvement évolutif dans le secteur des formations de base. Ainsi des études récentes s'attachent à caractériser ce que peut représenter la Validation des acquis de l'expérience (VAE) appliquée à des personnes ne maîtrisant pas les savoirs de base. La spécificité des modalités de prise en compte de leur expérience est au centre des interrogations. Comment se formalisent « ces savoirs d'action souvent insoupçonnés par les acteurs eux-mêmes » (Lenoir, 2004, p. 132) ? Quelle place attribuer à la formalisation orale et à la formalisation écrite ? A quelles conditions le dispositif VAE peut-il être au service des publics relevant de la formation de base (Presse, 2005) ?

D'autres études portent sur l'articulation entre la remédiation postscolaire et les pratiques culturelles. Ces innovations pédagogiques, qui se sont développées ces dernières années, visent à créer des leviers de réussite des parcours de formation en valorisant expériences personnelles et savoirs existants, à faciliter l'accès des plus défavorisés à l'environnement culturel et social, à développer des compétences ayant trait à l'expression, la relation aux autres, la symbolisation, la créativité. Elles se présentent comme facteur de réduction des inégalités face aux apprentissages et de promotion de la diversité des pratiques culturelles (Bordeaux et alii, 2005, Abdel Sayed Coord, 2002 ; Burgos, 2004). Un certain nombre de questions restent cependant en suspens. Leclercq (2007) met en avant trois zones d'incertitudes : la légitimité des présupposés sous-jacents aux pratiques, l'articulation activités socioculturelles / développement des compé-

tences langagières, l'impact exact de ces pratiques sur la transformation des individus.

3.3.4. Conclusion

Ces différents exemples montrent que la spécificité du monde des formations de base est à nuancer. Les évolutions pédagogiques sont proches de celles de l'ensemble de la formation permanente, même si elles se différencient sous certains aspects : diffusion plus lente, résistances particulières, innovations spécifiques. Les particularités s'expliquent en partie par le poids de certains modèles d'intervention et les tensions entre conceptions différentes. Les modèles psychologisants ou caritatifs, parce qu'ils envisagent l'ensemble des dimensions à prendre en compte pour remédier aux dysfonctionnements de la personne ou pour l'aider, participent à la résistance au modèle basé sur la structuration et la rationalisation de l'accès aux savoirs. Les préoccupations concernant les motivations des sujets et l'amélioration globale de leur état (bien-être, projet, équilibre de vie...) ne sont pas toujours compatibles avec les approches valorisant l'ingénierie pédagogique ou didactique.

D'autres facteurs ont un impact sur les formes évolutives des pratiques. Les fluctuations et aléas des politiques de formation envers les populations les plus en difficulté, l'irrégularité et la faiblesse des financements, et plus largement les politiques de gestion de la crise économique et les représentations sociales des exclus, créent un certain brouillage au niveau des missions de la formation, des objectifs des dispositifs, des pratiques pédagogiques à adopter. Ce contexte impacte négativement le niveau de professionnalisme des organismes, les dynamiques de dissémination et de capitalisation des expériences réussies, les possibilités d'édition et de diffusion des recherches propres au secteur, le processus de professionnalisation des intervenants. On peut comprendre alors pourquoi les évolutions pédagogiques ont revêtu des formes particulières. Notons que les variables liées aux organismes de formation, à leur histoire, à leurs orientations et à leurs valeurs contribuent à différencier le paysage. Les facteurs du contexte national n'influent pas de la même façon sur le secteur associatif ou le secteur public (cf. le point 3.3.1. sur les référentiels).

Avant de clore cette deuxième partie, nous nous proposons d'envisager la question de la spécificité du secteur des formations de base au regard du métier exercé par les formateurs.

3.4. Le métier des formateurs intervenant auprès des publics de faible niveau

F. Marquart (1990) dresse un tableau pessimiste de la situation des formateurs s'adressant « aux publics en difficulté, chômeurs, immigrés, bas niveaux de qualification, femmes... » (p. 86). Appelés les « accompagnateurs de survie », ils sont décrits comme désenchantés, mal rémunérés, « laissés pour compte », « sans grades », « les moins lotis de la division du travail » (p. 85). En tout point, statuts, salaires, reconnaissances sociales, activités professionnelles, leur situation s'oppose à celle des « super-pros » : les experts, formateurs conseils, consultants, ingénieurs de formation (p. 87). F. Marquart analyse cette professionnalité segmentée.

Qu'en est-il actuellement ? Les formateurs intervenant directement avec les publics en difficulté sont-ils encore ces laissés-pour-compte de la modernisation du système de formation ? En quoi leur situation est-elle spécifique dans le paysage de la formation d'adultes ? Ils ont été confrontés aux mêmes évolutions générales que l'ensemble des formateurs : exigences plus grandes des recruteurs en termes de diplômes, ouverture vers de nouvelles fonctions autres que le face-à-face pédagogique, constitution progressive d'un corpus de savoirs reconnu par le biais de diplômes professionnels ou universitaires, maîtrise de plus en plus experte de compétences spécifiques, cadrage des statuts par une Convention collective nationale (CCN), même si elle n'est pas appliquée de façon uniforme. Mais ces évolutions restent plus fragiles et inachevées que dans d'autres secteurs de la formation (Leclercq, 2004 et 2005). Nous pouvons donc conclure à une certaine spécificité de la formation de base au regard du métier de formateur, spécificité qui se décline autour de plusieurs dimensions de la professionnalisation.

Sur le versant économique de la professionnalisation, la formation de base souffre de nombreux handicaps : faible financement des actions, irrégularité des conventionnements, inégalité entre organismes, rémunérations faibles et contrastées des agents éducatifs, précarisation des statuts des salariés dans les périodes d'incertitude économique des organismes. On note que le secteur associatif fait appel à de nombreux bénévoles, alors qu'ils sont quasi inexistant dans d'autres dispositifs de formation continue. Sur le versant sociologique (identification d'activités spécifiques, image de la profession, cohérence du groupe qui revendique une spécialisation), on constate un certain nombre de particularités. L'hétérogénéité, voire le brouillage des tâches professionnelles, nuit à la reconnaissance d'un métier aux contours identifiés. Le formateur est-il spécialiste de l'enseignement d'une discipline ? Est-il éducateur ? Accompana-

teur social ? Conseiller ? Sans doute tout cela à la fois. Cet éparpillement s'explique par l'histoire de la formation de base et la pluralité des approches évoquées précédemment. L'image sociale du métier est, elle aussi, ambivalente. Les formateurs sont considérés comme des personnes au service de la collectivité, prenant en charge des besoins socialement reconnus, mais ils subissent aussi le poids des représentations jetant un certain discrédit sur leurs activités : minimisation de la spécialisation nécessaire des compétences professionnelles (« tout le monde, ou presque, peut enseigner les savoirs fondamentaux »), occultation de la fonction pédagogique au profit d'une fonction sociale floue (« s'occuper de personnes en difficulté »), tendance à établir des parallèles entre la situation des publics et celle de leurs formateurs, qualités professionnelles envisagées en termes de dévouement, patience, bonnes intentions. Le poids des modèles psychologisants ou militants, l'ancrage initial des politiques de formation dans la sphère politico-caritative (Freynet, 1988) ont contribué à l'installation de conceptions sociales du métier bien particulières. Quant à la constitution d'un corps de formateurs revendiquant cohésion et autonomie, elle est encore balbutiante, même si de nombreux réseaux se sont mis en place. La mobilité professionnelle des agents éducatifs, la diversité des statuts et des façons de concevoir le métier et la faible syndicalisation expliquent cet état de fait.

Sur le versant psychopédagogique de la professionnalisation (formalisation des compétences attendues et des modalités de leur développement, constitution d'un corpus de savoirs identifiés...), le paysage est contrasté. Les niveaux de formation initiale des intervenants sont diversifiés, mais en hausse. Des diplômes (licences professionnelles, diplômes universitaires de niveau II ou III, titres de l'Afpa, etc.) proposent des cursus centrés sur les métiers de la formation, certains visant même une spécialisation concernant les publics en difficulté. Mais le milieu professionnel n'a stabilisé aucune base commune pour le recrutement des formateurs, qui s'effectue selon des règles très différentes d'un organisme à l'autre, d'une région à l'autre. De plus, à l'éclatement des missions du formateur correspond une diversité des savoirs professionnels en jeu (Leclercq et Riou, dir., 2005). Sur le versant éthique de la professionnalisation qui concerne la référence à des règles communes du métier, les obstacles sont réels. Comment constituer un fonds commun de valeurs et normes partagées alors que persistent une instabilité de la définition du sens de l'action éducative et une hétérogénéité des représentations et pratiques des formateurs (Leclercq et Levent, 2003)?

La diversité des profils, l'éclatement des missions, la pluralité des savoirs professionnels, la variabilité des contextes de travail sont en même temps por-

teurs d'une réinvention permanente du métier laissant place à la créativité et à l'innovation. Entre l'unification voire la standardisation qu'impliquent le mouvement de professionnalisation d'une part et le brouillage que peut entraîner une éternelle reconfiguration des contours des activités professionnelles d'autre part, un chemin reste à trouver.

Conclusion générale Le fil rouge choisi, à savoir la question des particularités des formations de base au sein de l'ensemble du paysage de la formation des adultes, saisie à travers la notion de « monde spécifique », a permis d'établir un certain nombre de constats étayés par des travaux relevant de sphères différentes. Tant au niveau de l'histoire de l'institutionnalisation des dispositifs, qu'au niveau des conceptions et modèles de la formation, nous ne pouvons pas parler de monde spécifique. Nous avons montré cependant que ce secteur, bien que partie intégrante de l'ensemble de la formation postsecondaire, se caractérisait par des traits différenciateurs, que nous avons analysés. Pour conclure, nous insisterons sur l'un de ces traits. Davantage que dans d'autres secteurs de la formation, les acteurs, responsables de formation, formateurs et stagiaires, subissent le poids des différentes façons dont la société a posé certaines questions socio-économiques et y a répondu. Des positionnements idéologiques différents oscillent au gré des évolutions historiques. Les choix des politiques de formation ont pu varier. De plus, les postures scientifiques se sont opposées à des postures institutionnelles. Ballottés entre des conceptions contrastées, comment les formateurs, les responsables et les usagers de la formation peuvent-ils se construire un cadre de référence ? Les modèles éducatifs se centrant sur les caractéristiques des personnes vues comme en difficulté, peu autonomes, sans projet (les modèles psychologisants et curatifs) se manifestent au niveau des politiques de formation, des conceptions des dispositifs et des conduites concrètes des praticiens. Mais simultanément, les acteurs du secteur sont confrontés à d'autres positionnements faisant du contexte socio-économique le responsable de la situation des individus. Ils ont aussi à prendre en compte les discours scientifiques interrogeant sans complaisance les phénomènes constituant le « fonds de commerce » de leurs activités (exclusion, illettrisme...). Comment s'y repérer ? Comment également se repérer dans les différents choix institutionnels concernant la sectorisation ou la déssectorisation des actions pour les populations issues de l'immigration ? Comment se repérer dans les positionnements d'instances ministérielles qui considèrent les données statistiques concernant les populations maîtrisant mal

l'écrit tantôt comme illusoires, tantôt comme centrales ? Comment se repérer dans les politiques successives concernant les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle des jeunes ? Comment se repérer dans les stratégies divergentes du monde de l'entreprise face à la formation des salariés peu qualifiés ? Par ailleurs, comment mener les évaluations des effets de certains dispositifs, dont les finalités et objectifs restent brouillés. Comme le souligne M. Duru-Bellat (1996), évaluer les effets de stages pour publics en difficulté renvoie à des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologique !

Au terme de cette contribution, nous rappellerons qu'elle a permis de passer en revue des travaux portant sur un champ de pratiques et non sur un cadre conceptuel ou théorique, comme c'est le cas dans plusieurs notes de synthèse déjà publiées. Cela explique l'hétérogénéité des travaux recensés. Cela explique aussi le caractère partiel du bilan, qui ne pouvait prendre en compte l'ensemble des investigations menées sur ce secteur de la formation. Ainsi la question de l'évaluation des effets des dispositifs pourrait constituer le thème d'un autre état des lieux.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Abdel Sayed E. (dir.) (2002). *Regards croisés sur l'interculturalité*. Chaumont : Initiales.
- Allain-Dupré B. et alii (1977). *La parole de l'autre. Les travailleurs étrangers et le français*. Paris : Classiques Hachette.
- Barré de Miniac C. et Leté B. (dir.) (1997). *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles, Paris : De Boeck – INRP.
- Besse J-M. et alii (1992). *L'"illettrisme" en questions*. Lyon : PUL.
- Besse J-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse J-M. (2003). *Qui est illettré ?* Paris : Retz.
- Blot B. et alii (1978). *Pour la formation des travailleurs migrants*. Paris : Didier.
- Blum A, Guérin-Pace F. (2000). *Des lettres et des chiffres*. Paris : Fayard.
- Bordeaux M-C. et alii (2005). *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*. Observatoire national des pratiques culturelles. Paris : Ed. de l'Aube.
- Bouvet C. et alii (1995). *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette.
- Carré P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.

- Castel R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Castra D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : PUF.
- Catani M. (1970). *Médiation dans / pour la liberté. Essai d'alphabétisation*. Paris : Sciences et Service.
- Chartier A-M. et Hébrard, J. (1989). *Les discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI.
- Chaudron M. de Singly, F. (dir.) (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI.
- Collectif d'alphabétisation. (1973). *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*. Paris : Maspero.
- Collectif d'alphabétisation. (1979). *Alphabétisation, pédagogie, expériences, réflexion*. Paris : Maspero.
- De Lescure E. (dir.) (1999). *L'illettrisme en France*. Paris : la Documentation française.
- Demunter P. (1982). *Le district socio-éducatif et culturel*. Tome 1. Bruxelles : Contradictions.
- Donzelot J. (1991). *Face à l'exclusion : le modèle français*. Paris : Esprit.
- Nicole-Drancourt C. (1991). *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris : la Documentation française
- El Hayek C. (dir.) (2000). *Illettrisme et monde du travail*. Paris : la Documentation française.
- Espérandieu, V. et alii. (1984). *Des illettrés en France*. Paris : la Documentation française.
- Espérandieu V. Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris : Flammarion.
- Ferreol G. (dir.) (1992). *Intégration et exclusion dans la société française*, Lille : PUL.
- Foucambert J. (1989). *Questions de lecture*. Paris : Retz.
- Fragnière J-P. et Compagnon, A. (2000). *Échec scolaire et illettrisme*. Lausanne : EESP.
- Fraenkel B. (dir.) (1993). *Illettrismes*. Paris : BPI.
- Fraenkel B. Borzeix, A. (dir.) (2001). *Langage et travail. Communication, Cognition, Action*. Paris : Ed. du CNRS.
- Ginsbourger F. et alii (dir.) (1992). *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Paris : la Documentation française.
- Girod R. (1997). *L'illettrisme*. Paris : Puf, collection Que sais-je.
- Girodet M-A., Leclere J-P. (2003). *Le nouveau Lettris*. Paris : Nathan.

- Girodet M-A. et Leclere J-P. (2006). *Compter*. Paris : Nathan.
- Hess B. (1997). *L'entreprise face à l'illettrisme : les enjeux de la formation*. Paris : - Anthropos.
- Horellou-Lafarge C. Segré, M. (1996). *Regards sur la lecture en France*. Paris : l'Harmattan.
- Janot M-T. et alii (1985). *Fatima ne lave plus la salade. Guide pratique pour la formation des migrants*. Bruxelles : Contradictions.
- Johannot Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Jupp T-C. et alii (1978). *Apprentissage linguistique et communication*. Paris : CLE International.
- Lae J-F. et Noisette, P. (1985). *Je, tu, il apprend. Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*. Paris : la Documentation française.
- Lahire B. (1993). *La raison des plus faibles*. Lille : PUL.
- Lahire B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : la Découverte.
- Laot F. F. (1999). *La formation des adultes, histoire d'une utopie en actes. Le Complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.
- Leclercq V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- Méda D., Vennat, F. (2004). *Le travail non qualifié, permanences et paradoxes*. Paris : La Découverte.
- Pailhous J., Vergnaud, G. (1989). *Adultes en reconversion*. Paris : la Documentation française.
- Poulain M. (dir.) (1988). *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Cercle de la libraire.
- Privat J-M et Reuter Y. (1990). *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : PUL.
- Rivière J-P. (2001). *Illettrisme, la France cachée*. Paris : Folio.
- Robine N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : la Documentation française.
- Saint-Sernin B. (dir.), (2005). *L'illettrisme*. Paris : PUF – Cahiers des sciences morales et politiques.
- Santelmann P. (2002). *Qualification ou compétences, en finir avec la notion d'emplois non qualifiés*. Paris : Liaisons.
- Schwartz B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Schwartz B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Stercq C. (1994). *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université - Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

- Tabet C. (1998). *Retour à la lecture*. Paris : Retz.
- Torunczyk A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes, cheminements du savoir lire-écrire*. Paris : l'Harmattan.
- Vélis J-P. (1988). *La France illetrée*. Paris : Seuil.
- Villechaize-Dupont A., Zaffran, J. (2004). *Illetrisme : les fausses évidences*. Paris : L'Harmattan.

Articles

- Ait-Abdessalam N. (2004). Le rapport aux savoirs des adultes en situation d'illettrisme. *VEI enjeux*, 136, 61-71.
- Barbier J-M. (1994). Entrée « Formation des adultes ». In Etevé C. et Champy P. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : - Nathan, 49-53.
- Barré de Miniac C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *Lettre de la DFLM*, 30, 27-32.
- Barreau G. (1990). Qui sont les bas niveaux ? *Actualité de la formation permanente*, 109, 8-12.
- Bastard B. (1996). Organismes de formation et dispositifs d'insertion. *Actualité de la formation permanente*, 141, 20-36.
- Baszanger I. (1990). Émergence d'un groupe professionnel et travail de légitimation. *Revue française de sociologie*, 31, 257-282.
- Bézille H, Legrand J-L. (1996). Représentations et constructions sociales de l'exclusion. *Document Injep* 23, 49-60.
- Bourgain D. (1990). Écriture, représentations et formation. *Éducation permanente*, 102, 41-20.
- Brun P. (2000). Savoirs de vie, savoirs scolaires dans la formation d'adultes en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. *VEI Enjeux*, 123, 164-194.
- Caspar P. (2003). La formation tout au long de la vie, in « La formation, quelles évolutions ? » *Questions vives*, vol. 1, n° 2, Université de Provence, 26-40.
- Cereq. (2003). Les jeunes sans qualification. Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers. *Bref*, 202, 1-4.
- Colombier P. Poilroux J. (1977). Pour un enseignement fonctionnel aux migrants. *Le Français dans le Monde*, 133, 21-29.

- Coquelle C. (1996). Illettrisme et citoyenneté : vers un modèle alternatif. *Actualité de la Formation Permanente*, 147, 99-104.
- Dartois C. (1996). Savoirs de base : de quoi s'agit-il. *Éducatons*, 8. Lille : Émergences, 42-46.
- Demazière D. (1993). Placer les chômeurs, réinsérer les exclus. Évolutions de quelques catégories d'intervention publique. *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, 21, 17-29.
- Desmarais D. et alii (2005). A propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, 2, Québec, 273-296.
- Dumazedier J., Gisors H. (1984). Français analphabètes ou illettrés. *Revue française de pédagogie*, 69, 13-20.
- Duru-Bellat M. (1996). Évaluer les effets des stages pour publics « en difficulté », des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologique. Réflexion à partir d'une étude de cas. *Les sciences de l'éducation*, 29, 7-31.
- Faïta D., Véronique, D. (1981). Vivre, communiquer, travailler. *Migrants formation*, 44, 10-19.
- Fijalkow J. (1989). Baisse de la lecture, montée de l'illettrisme. *Pour*, 120, 11-20.
- Hébrard J. (1986). L'illettrisme, une émotion de la classe cultivée. *Bibliothèques publiques et illettrisme*. Paris : Ministère de la Culture, 9-16.
- Hébrard J. (1990). Illettrisme : le cas de la France. *Actualité de la formation permanente*, 106, 25-31.
- Hédoux J. (1981). Les non publics de la formation collective. *Éducation permanente*, 61, 89-106.
- Horellou-Lafarge C. (1997). A la recherche d'une définition. *Informations sociales* « L'illettrisme aujourd'hui », 59, 30-39.
- Leclercq V. (1989). Illettrisme. Aspects généraux. *Innovations*, 14-15. Lille : CRDP, 33-46.
- Leclercq V. (1995). Les enjeux pédagogiques de l'alphabétisation : état des lieux. *Migrants formation*, 100, 26-40.
- Leclercq V. (2003). Formation de base des adultes : quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de 4 pays francophones. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 27, 145-158.

- Leclercq V. (2004). Didactique scolaire/didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes. *Cahiers théodile*, 4, Lille : Université Lille 3, 5-14.
- Leclercq V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé, *VEI Enjeux*, 136, 187-202.
- Leclercq V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base, *Éducation permanente*, 164, 105-118.
- Leclercq V. (2007). Les interventions socioculturelles en formation d'adultes : une voie prometteuse pour une meilleure maîtrise de l'écrit ? *Caractères*, Belgique (à paraître).
- Lenoir H. (1997). Bas niveaux de qualification et premiers niveaux professionnels. *Actualité de la formation permanente*, 146, 10-14.
- Lenoir H. (2004). Adultes en situation d'illettrisme et validation des acquis de l'expérience, *VEI Enjeux*, 136, 130-141.
- Loubière J.C. (1976). Prise en compte des demandes dans une action de formation collective. *Éducation permanente*, 35, 51-90.
- Marandon G. (1995). Psychologie de l'illettrisme : le retour du culturel. *Bulletin de psychologie*, Tome XLVIII, 149, 357-364.
- Murat F. (2004). *Les difficultés des adultes face à l'écrit*. Insee Première, 959.
- Palazzeschi Y. (1998). Les valeurs en éducation et en formation. *Spirale* 21. Lille : IUFM, 34-45.
- Petit M. (1997). De la bibliothèque au droit de cité : parcours de jeunes usagers de quartiers sensibles. *Bulletin des bibliothèques de France*, 6-11.
- Piettre F. (1979). La formation des « bas niveaux » de scolarisation et de qualification. *Pour*, 65, 11-20.
- Pudal B. (1992). Lettrés, illettrés et politique. *Genèses*, 8, 169-181.
- Santelmann P. (2004). « Bas niveaux » de qualification, mutations du travail et usage de la formation continue. *VEI Enjeux*, 136, 35-48.
- Véronique D. (1980). La variabilité dans le français des travailleurs migrants maghrébins. *Champs éducatifs 1*. Paris : Université Paris 8, 17-31.
- Vogler J. (1998). L'illettrisme en France. *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 13-16.
- Zagar D. et alii (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel Eccla. *Revue française de pédagogie*, n° 113, 19-29.

Chapitres d'ouvrages

- Bahloul J. (1988). Les « faibles lecteurs » : pratiques et représentations. In Poulain, M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Cercle de la librairie, 103-124.
- Barcenilla J. Brangier, E. (2000). Typologie des erreurs de compréhension des écrits professionnels par les opérateurs à compétence lettrée réduite. In Leclercq V., Vogler J. (dir.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, Bruxelles : L'Harmattan, coll. Contradictions, 177-140.
- Bautier E. (1992). Caractéristiques sociocognitives et illettrisme. In J-M. Besse et alii (éd.). *L'illettrisme en questions*. Lyon : PUL, 109-117.
- Bélangier P. (2000). Nouvelles visions de l'alphabétisation. In Leclercq V., - Vogler J. (dir.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* - Paris, Bruxelles : l'Harmattan, coll. Contradictions, 11-25.
- Bentolila A. (1993). L'illettrisme chez les Français de 18 à 22 ans. In Fraenkel B. (dir.), *Illettrismes*. Paris : BPI, 239-249.
- Biarnes J. (2000). Place de l'oral et de l'écrit dans le processus d'insertion. Education formelle, éducation informelle. In Leclercq V., Vogler, J. (dir.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, Bruxelles : L'Harmattan, coll. Contradictions, 85-105.
- Bonnet M., Moulette, P. (2000). Illettrisme et emploi. In Leclercq V., Vogler V. (dir.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, Bruxelles : L'Harmattan, coll. Contradictions, 141-153.
- Boutet J. (1993). Écrits au travail. In Fraenkel, B. (dir.), *Illettrismes*. Paris : BPI, 253-266.
- Burgos M. (2004). Identité en jeu, jeux de l'identité : lecture littéraire et reconstruction de la personne. In Abdel Sayed E. (dir.) *L'apprenant et la construction de son parcours*. Chaumont : Initiales.
- Dabène M. (2001). Le monde de l'écrit : pratiques et représentations. In J-L. Poueyto (dir.), *Illettrismes et cultures*. Paris : l'Harmattan, 45-54.
- Denhière G. et alii (1998). L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos Lecture. In El Hayek C. (dir.). *Illettrisme : De l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. Paris : la Documentation française, 205-212.
- Fabre D. (1993) Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques. In B. - Fraenkel (dir.), *Illettrismes*. Paris : BPI, 171-186.
- Ferrand C. (2000). Réciprocité des connaissances : savoir du vécu de la misère, savoir de l'action, savoir des sciences. In Leclercq V., Vogler J. (dir.). -

Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ? Paris, Bruxelles : l'Harmattan, coll. Contradictions, 217-222.

- Freyne P. (1988). L'alphabétisation des adultes francophones et lutte contre l'illettrisme. In J.P. Hautecoeur (dir.) *Alpha 88*. Québec : ministère de l'Éducation, 72-98.
- Gombert J-E. (1992). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In Besse J-M. et alii (dir.). *L'« illettrisme » en question*. Lyon : PUL, 181-203.
- Hamilton M. et alii (1992). Recherche participative en alphabétisation : où en sommes-nous ? In J.P. Hautecoeur (dir.) *Alpha 92* - Québec – Hambourg : ministère de l'Éducation - Institut de l'Unesco pour l'éducation, 155-170.
- Hautecoeur J-P. (1992). L'analphabétisme : quel sens ? quelles actions ? quels résultats ? In Hautecoeur J-P. (dir.) *Alpha 92*. Québec – Hambourg : - Ministère de l'Éducation - Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 155-170.
- Hautecoeur J-P. (1996). L'alphabétisation, une bonne affaire ? Critique du discours sur l'alphabétisation au Canada. In Hautecoeur J-P. (dir.) *Alpha 96*. Québec-Hambourg : Ministère de l'Éducation - Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 67-95.
- Hautecoeur J-P. (1997). Introduction. In Hautecoeur J-P (dir.) *Alpha 97. Formation de Base et environnement institutionnel*. Québec-Hambourg : Ministère de l'Éducation - Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 3-12.
- Hautecoeur J-P (1997). Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994). In Hautecoeur J-P (dir.), *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*. Québec-Hambourg. Ministère de l'Éducation - Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 15-59.
- Lahire B. (1992). Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. In Besse J-M. et alii. (dir.). *L'« illettrisme » en question*. Lyon : PUL, 59-75.
- Leclercq V. (1994). Procédures et fonctions des relectures de textes produits par des apprenants de l'éducation de base. In Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : P. Lang, 283-317.
- Marquart F. (1990). Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée. In *Actes du colloque : les formateurs d'adultes et leur qualification : réponses des universités*. Cahiers d'études du Cueep. Lille : Université Lille 1, 83-104.

- Merle V. (1992). La reconversion des adultes peu qualifiés : dimensions sociales, dimensions psychologiques. In Ginsbourger et alii (dir.) *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Paris : la Documentation française, 29-59.
- Morisse M. (2001). La culture des illettrés. In Poueyto J-L. (dir.) *Illettrismes et cultures*. Paris : l'Harmattan, 283-309.
- Murat F (2005). Apport des enquêtes statistiques à l'analyse des conséquences de l'illettrisme. In Saint-Sernin B. (dir.), *L'illettrisme*. Paris : PUF, 41-49.
- Palazzeshi Y. (1999). Promotion sociale et éducation permanente. In Dubar C. Gadéa C. (dir.), *La promotion sociale en France*. Villeneuve d'Ascq : Ed. - Septentrion.
- Paugam S. (2000). L'exclusion : usages sociaux et apports de la recherche. In Berthelot J-M. (dir.), *La Sociologie française contemporaine*. Paris : PUF, 155-171.
- Pompougnac J-C. (1992). Fantômes, polémiques, stratégies, note sur la représentation de l'illettrisme. In Besse J-M. et alii. (dir.). *L'« illettrisme » en question*. Lyon : PUL, 77-85.
- Vanhille B., Vandamme P. (2000). Les nouvelles technologies de l'information au service de l'insertion professionnelle. In El Hayek (dir.) *Illettrisme et monde du travail*. Paris : la Documentation française, 271-277.
- Vogler J., Fijalkow J. (2000). Vous avez dit « illettré ». In Leclercq V. Vogler J. (dir.) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, Bruxelles : l'Harmattan, Contradictions, 43-57.

Thèses – Rapports de recherche et d'étude

- Andrieux F. (1990). Les enjeux liés à une connaissance de l'illettrisme, *Points de vue et réflexions*. Paris : Centre Inffo-GPLI, 7-10.
- Arnodo J. (2000). *L'intégration des TIC dans la formation d'adultes en situation d'illettrisme*. Thèse Info Com, (dir.) E. Giraud, Université Aix Marseille.
- Barcenilla J., Brangier E. (1998). *Les mots pour travailler*. Rapport de recherche au ministère de l'Emploi et de la solidarité. GPLI.
- Billiau V. et alii (2001). *Illettrisme, formation ouverte et à distance. Étude du dispositif Nord-Pas-de-Calais*. Lille : C2rp.
- Bonnet M., Moulette P. (1998). *Illettrisme et entreprise : une approche socio-économique*. Lyon : Iseor – Pufomase.
- Charlon E. (2001). *Approche qualitative du Programme Trace 1998*. Lille : Cueep – Clerse CNRS.

- Danrey J. (1998). *Entreprise et illettrisme : prise de conscience ? Pratiques et/ou stratégies*. Dijon : Iredu et GPLI.
- Dubar C. et alii. (1976). *Le public de la formation collective*. Lille : Université de Lille 1.
- Dufour F., Leclercq, V. (1997). *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme*. Programme de recherche GPLI. Ministère de l'emploi et de la solidarité.
- Faggianelli J. (2005). *Illettrisme et représentations sociales : langage, fantasmes et réalités*. Thèse sous la dir. de J-M. Oderic-Delefosse, Paris 3.
- Fregosi D et alii (1998). *Pratiques langagières et représentations chez les adultes en Guadeloupe*. Paris : GPLI - Paris V.
- Frier, C (1989). *Illettrisme et communication, approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. Thèse sous la dir. de M. Dabène, Grenoble 3.
- Lagarde J-P. et alii (1978). *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France*. Paris : ATP CNRS.
- Leclercq V., Levent, A. (2003). *L'engagement en formation des publics, le point de vue des formateurs et des responsables de formation*. Lille : Recherche Equal, Laboratoire Trigone.
- Leclercq V., Riou P. (dir.) (2005). *La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*. Rapport du groupe national. Lyon : ANLCI.
- Leclere J-P. (2000). *Faire faire des mathématiques à un public en situation d'illettrisme : le contraire d'une utopie*. Thèse sciences de l'éducation, sous la direction de D. Poisson, université de Lille 1.
- Milet H. (1985). *L'enseignement du français aux populations immigrées, une problématique particulière*. Lille : Ominor.
- Morlet G. (2005). *L'analyse des compétences mises en œuvres par des opérateurs illettrés en situation de travail*. Thèse de sciences de l'éducation sous la direction de P. Higelé, université de Nancy 2.
- Oriol M. (dir.) (1975). *Les effets de la formation sur les travailleurs immigrés*. Nice : Ideric.
- Petiot K. (2006). *Compétences graphologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence ou inefficience*. Thèse de psychologie, sous la direction de J-M. Besse, université de Lyon 2.

- Presse M-C. (2005). *A quelles conditions le dispositif VAE peut-il être au service des publics en formation dans les dispositifs de maîtrise des savoirs de base ?* Communication CIDF Lille.
- Vermelle M-C. (1999). *Code oral, code écrit : la formalisation des communications professionnelles dans l'organisation*. Rapport de recherche. Paris : GPLI.
- Wagner S. (1990). *Minorités ethnolinguistiques, alphabétisation et analphabétisme*. Conférence colloque Unesco sur l'alphabétisation.

Textes ministériels et institutionnels

- ANLCI (2003). *Cadre National de Référence*. Lyon : ANLCI.
- ANLCI (2006). *Séminaire. Quelles compétences pour les citoyens du 21^e siècle*. 8^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon.
- Commission des Communautés européennes. (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- Commission Européenne. (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Cadre européen de référence. Bruxelles.
- Deseco (2004). *Définir les compétences de base*. Les travaux du groupe « définitions et sélection des compétences ». Document de travail. OCDE.
- GPLI (1995). *De l'illettrisme. État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*. Paris : Centre Inffo. Ministère du travail.
- Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle (1992). *Cahier des charges. Préparation active à la qualification et à l'emploi*. Paris.
- OCDE (1992). *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. Paris : OCDE.
- OCDE (1995). *Littératie, Économie et Société*. Paris - Ottawa : OCDE-Statistique, Canada.
- OCDE (1997). *Littératie et société du savoir*. Paris - Ottawa : OCDE-Statistique, Canada.

Numéros de revues thématiques

- Autés M. (dir.) (2000). Les nouvelles politiques locales. *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n°35-36, Lille : université de Lille 1.
- Charlon E. (dir.) (1992). Entreprise et représentations de l'illettrisme. *Cahiers d'études du Cueep*, 20, Lille : USTL.
- Collectif (2002). Vaincre l'illettrisme. *Économie et humanisme*, n° 363.

- Gardin B. (dir.) (1976). L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés. *Langue française*, 29.
- Gérard F. (dir.) (1992). Nouveaux métiers, nouvelles compétences. Dossier. *Actualité de la formation permanente*, 116, 25-103.
- Noyau C., Deulofeu J (dir.) (1986). L'acquisition du français par des adultes migrants. *Langue française*, 71.
- Perdue C. et alii (1986). L'acquisition du français par des adultes immigrés. *Langages*, 84.
- Porcher L. (dir.) (1978). Des migrants confrontés au français. *Études de linguistique appliquée*, 30.
- Unesco (1987). L'illettrisme dans les pays industrialisés : situations et actions. *Perspectives*, vol. 17, 2. Paris : Unesco.
- Vergnaud G. (dir.) (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 111.
- Vermelle M.C. (2000). Dynamiques sociales de l'écrit professionnel dans l'entreprise. *Cahiers d'études du Cueep*, 42, Lille : USTL.