

Université de Bourgogne
LISIT
Langues, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires

Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation

Présenté par : Gilles DELAHAYE

**Analyse d'un dispositif de formation à l'acquisition des savoirs de base
Le cas de la lecture chez les salariés du secteur de la Propreté**

Jury :

Jean Michel Boucheix Directeur de thèse
Paul Olry ENESAD co-Directeur

Pierre Pastré Conservatoire des arts et métiers (rapporteur – président)
Hervé Adami Université de Nancy 2 (rapporteur)
Véronique Leclercq Université de Lille 1 (examinateur)

Daniel Lustin Directeur du cabinet Récif (entreprise d'accueil)

- Soutenue le 15 novembre 2010 –

SOMMAIRE

Remerciements	3
Préambule	4
Résumé	6
Une approche faisant appel à plusieurs champs conceptuels	7
.....S'appuyant sur deux piliers.....	8
Ecrire pour rendre compte	9
I L'illettrisme en France dans le monde du travail	11
1.1. La prise en compte de la question de l'illettrisme par les entreprises	11
1.1.1. Le contexte « entreprise » génère des approches particulières	11
1.1.2. Différents dispositifs et actions de formation sont mis en place mais avec quelle efficacité ?	22
1.1.3. Caractériser les impacts des prescriptions sur les pratiques des formateurs.....	24
1.2. La prise en compte de la question de l'illettrisme par les formateurs	27
1.2.1. Compétences, Capacités, Situations professionnelles	27
1.2.2. Compétences clés, Savoirs de base, Outils intellectuels de base : Mots valises et concepts vaguement précis pour parler du contenu des formations.....	31
1.2.3. Caractériser l'illettrisme : une préoccupation descriptive ...qui met en avant différentes catégorisations.....	33
1.2.4. Peu de recherches documentées et diffusées sur l'apprentissage des savoirs de base, dont la lecture, concernent les publics adultes salariés	35
1.2.5. Critique de ces approches.	46
1.2.6. Définir la stratégie pédagogique des formateurs pour en mesurer les effets	47
1.3. La maîtrise de la lecture comme indicateur d'efficacité des formations de lutte contre l'illettrisme en entreprise.	54
1.3.1. Un processus en cours de décodage.....	54
1.3.2. Les processus en œuvre dans la lecture	55
1.3.3. La lecture : une activité mentale à double sens.....	55
1.3.4. Le processus de la lecture : Un processus à trois niveaux	55
1.3.5. Les évolutions du schéma à stades.....	63
1.3.6. Outils d'évaluation et de positionnement	65
II Problématique :	70
2.1. Des savoirs de base à la Lecture : Evolution d'une problématique	70
2.1.1. Problématique	72
2.1.2. Des hypothèses comme outil d'exploration du réel.....	73
2.2. Méthodologie générale :	74
2.3. Quelles méthodologies pour une recherche expérimentale de terrain :	76
2.4. Arrêter un certain nombre de définitions	77
III Le dispositif et les formateurs :	91
3.1. Le contexte :.....	91
3.1.1. Origine de la démarche :	91
3.1.2. Historique du projet.	95
3.1.3. Démarche globale du dispositif de formation aux écrits professionnels:	95
3.1.4. Conséquences pratiques pour l'action dans l'entreprise.....	96
3.1.5. Mise en place d'un réseau d'organismes qualifiés et suivis	97
3.2. Remarques concernant l'ingénierie du dispositif de formation	97
3.2.1. Demande et besoin de formation	97
3.2.2. Division du travail au sein des organismes de formation	98
3.2.3. La formation des formateurs.....	99
3.2.4. Remarques sur les regroupements.	100
3.3. Les résultats obtenus par le dispositif :	101

3.3.1.	Remarques concernant les résultats CPNE	101
3.3.2.	Accord d'octobre 2004	102
3.3.3.	Emergence des CQP	102
3.3.4.	Mise à disposition d'un outil spécifique de positionnement : l'enquête du CRAPEL 103	
3.4.	Les différents acteurs et leurs enjeux	103
3.4.1.	Identifications des acteurs du dispositif :	103
3.4.2.	Repérage des acteurs et de leurs enjeux réciproques	107
3.4.3.	Les formateurs : des professionnels, mais de quoi.	109
3.5.	Une professionnalisation acquise par l'expérience formalisée	125
3.5.1.	De l'utilité de la formation de formateurs.....	125
3.5.2.	Les objectifs de formation indice de professionnalisation.....	128
3.5.3.	Professionnalisation par la formalisation et l'utilisation des documents produits:...	128
3.5.4.	La définition de la stratégie et de la tactique de formation.....	145
3.5.5.	Quatre stratégies pour traiter le problème des écrits professionnels.....	152
3.6.	Des stratégies différenciées mais pour quelle efficacité sur les processus cognitifs des stagiaires ?	154
IV	Evaluer les progrès réalisés par les stagiaires :	157
4.1.	ECCLA (Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte).....	157
4.1.1.	ECCLA comprend trois types d'épreuves	157
4.1.2.	.....Et comporte 16 épreuves.....	158
4.1.3.	Limites constatées à l'utilisation d'ECCLA	159
4.2.	Des résultats répondant à deux questions	161
4.2.1.	Les centres de formation observés.....	162
4.2.2.	Caractéristiques de l'échantillon.....	162
4.2.3.	Mesure des résultats lors de la passation du test ECCLA.....	171
V.	Discussion.....	221
5.1.	Le terrain modifie nos hypothèses.	222
5.1.1.	Proposition de typologie en fonction de la langue d'origine et dans la langue d'accueil 226	
5.1.2.	Le problème du stock lexical et de son organisation pour les adultes non francophones	228
5.2.	Le terrain appellerait d'autres travaux de recherche et de vulgarisation.	231
5.2.1.	.....au travers de la mise en place d'un programme coordonné d'études et d'ingénierie	232
5.2.2.	.....Sur le plan théorique	232
5.2.3.	.....Sur le plan de l'ingénierie des actions de formation, et de l'ingénierie des dispositifs	233
5.3.	.....Et la mise en place d'un système de formation de formateurs	234
5.3.1.	Formation initiale.....	234
5.3.2.	Formation continue	235
	Sommaire détaillé.....	236
	Table des schémas	243
	Table des tableaux.....	244
	Table des représentations graphiques	246
	Bibliographie	247
	Table des annexes incluses dans le CD-ROM	251

Remerciements

Ce travail est le fruit de longues coopérations et de l'abnégation d'un réseau de personnes multiforme :

1. Familial : qui durant les 30 dernières années m'ont supporté aux deux sens du terme : femme, fille, belles sœurs, frères et sœur, neveux, nièces. Tous ont contribué par leurs réflexions, à la mise en mot de cette expérience. Qu'ils en soient remerciés !
2. Professionnel : qu'ils appartiennent au secteur du BTP, de la Propreté ou à celui de la formation ; ils ont également apporté leur pierre soit directement en mettant à disposition leurs moyens et terrains d'observation, soit indirectement en me demandant de présenter l'état d'avancement de ces travaux, contribuant ainsi à une obligation périodique de formalisation et en portant un regard critique, en défendant d'autres points de vue. Qu'ils en soient remerciés !
3. Universitaire : par sa rigueur et son obligation de résultat ainsi que par leurs apports incessants dans le domaine de la recherche tant sur le plan méthodologique que sur celui du contenu ou des schèmes de cette activité de recherche. Tous ces apports ont contribué à modifier profondément la manière d'aborder cette recherche et de la vivre. Qu'ils en soient remerciés !
4. De terrain : qu'il s'agisse des formateurs, formatrices, des responsables de branche professionnelle, d'organismes de formation, d'institutionnels et plus encore des apprenants, des stagiaires, des personnes en formation, des hommes et femmes qui ont donné un peu de leur temps pour apporter leur pierre à l'édifice. Tous ont fait preuve d'une incroyable disponibilité malgré les difficultés du moment et parfois leur incompréhension devant des problématiques qui semblaient leur échapper alors qu'ils en sont les auteurs. Qu'ils en soient remerciés !

Si d'aventure ce travail permet d'améliorer la performance des dispositifs de lutte contre l'illettrisme, ils en seront plus que moi les auteurs.

Préambule

Tê, T'sras tjours el cul entre deu kaises

Cette phrase, prononcée en cours préparatoire par Mr Hoilet, mon instituteur, me revient en mémoire à chaque fois que je me trouve confronté à la nécessité de revenir sur les raisons qui m'ont amené à faire un choix. D'origine rurale mais pas fils d'agriculteur, habitant Bécon-les-bruyères mais scolarisé au lycée Condorcet à Paris pour d'obscures raisons administratives, ayant fait des études agricoles à l'issue d'une troisième, retrouvant ainsi ce qui aurait pu être mes racines mais toujours à l'écart de ce monde agricole en raison de mes origines rurales et quasi parisiennes, n'ayant jamais travaillé ailleurs que dans des grandes agglomérations (Mostaganem, Paris, Alger) dans le milieu de la formation agricole, je n'ai jamais trouvé la légitimité que m'aurait conféré un parcours en sciences de l'éducation ou un DESS de responsable de formation. Certes, un diplôme d'ingénieur des techniques agricoles aide pour comprendre les techniques (objet ou contenu des formations) mais en quoi cela confère-t-il une légitimité pour parler de psychopédagogie ? C'est l'expérience professionnelle, reconstruite, grâce aux échanges avec les intervenants avec qui je travaillais, qui m'a conduit à construire un savoir professionnel reconnu.

Les nécessités de la vie ont décidé que je devais intégrer pendant une vingtaine d'années le secteur du BTP. Ma légitimité venait de mes aptitudes à mettre en place des actions de formation pour un secteur professionnel. J'ai donc participé à l'aventure de l'élaboration, dans les années 80, des techniques et méthodes d'ingénierie de formation. Mais, à nouveau agissant dans un secteur professionnel et en dehors de l'Alma Mater, la reconnaissance ne fut pas au bout. Ainsi dès 1984 dans ce secteur du BTP, j'ai participé à la mise en place des FGP (Formations Générales Professionnelles) basées sur une approche hérétique à l'époque, puisque articulée sur les situations professionnelles et non sur des programmes pré établis. Ce n'est que lorsque j'ai quitté la responsabilité de ce programme que l'on s'est aperçu de son intérêt.

Constamment tiraillé entre deux univers, celui de la recherche et celui des domaines professionnels qui donnent du sens à l'action, je n'ai pas réussi à choisir. Et si c'était cela la clef : articuler deux domaines pour procéder par « interpénétrations fécondantes en avançant » selon le mot d'un directeur technique du GFC BTP.

La recherche que j'ai menée s'articule à la fois sur les nécessités de l'ingénierie de formation et sur le domaine de la Psychologie Cognitive avec ses exigences de rigueur expérimentale. Elle nécessite, d'une part, d'exploiter tous les atouts des démarches d'observation des pratiques des formateurs (pour comprendre leur moteur dans le choix et la mise en place des stratégies de formation, non pas sur le champ étroit d'une heure de formation mais sur l'ensemble de l'action d'une durée de 250

heures), d'autre part, de mesurer ou de tenter de mesurer les effets de ces stratégies au regard de la population, de leur problématique, pour comprendre si telle ou telle stratégie est plus ou moins pertinente et à quelles conditions. Ce travail nécessite la mise en œuvre de techniques de recherche où tout est mesuré rigoureusement.

Située dans un champ peu exploré, celui de la formation des personnes de faible niveau, d'origine étrangère, nous avons rencontré des difficultés pour mettre au point le protocole d'observation. Les difficultés, nous le verrons plus en détail, trouvent une partie de leur origine dans le fait que les termes employés par les différents acteurs de terrains se sont révélés polysémiques. Il nous a d'abord fallu mettre au clair la terminologie en fonction des acteurs. Ces problèmes résolus, nous avons réalisé différentes observations in situ c'est-à-dire en suivant différents formateurs durant la totalité de l'action de formation : 250 heures sur une année calendaire environ.

C'est l'ensemble de ce travail que nous allons vous présenter.

Résumé

Origine et déroulement de la recherche

En 1982 le GFC-BTP (OPCA du secteur du BTP, à l'époque) était doté d'une direction technique dont la mission consistait, entre autre, à mettre en place des actions de formations innovantes afin d'améliorer la productivité des systèmes de formation existants. Chef de projet au sein de cette direction, je me suis vu confier la mission de réfléchir et de proposer un dispositif de formation destiné aux « Bas niveaux ».

Depuis cette mission, je suis resté attaché à l'évolution de l'offre de formations pour ces publics. Lorsque j'ai souhaité réaliser une thèse, je me suis naturellement tourné vers cet objet pour dresser un bilan de mon activité, formaliser mon expérience et la transmettre afin de mesurer les progrès réalisés en plus de trente années.

La détermination de l'objet de cette thèse s'est effectuée au départ pour répondre à une volonté de mesurer les effets de ces dispositifs de formation des « bas niveaux de qualification » et de lutte contre l'illettrisme. En utilisant une approche en spirale concentrique centripète, j'ai été amené à constater tout d'abord le peu de littérature consacré à cet objet que constitue la lutte contre l'illettrisme chez les populations d'adultes salariés. J'ai successivement exploré les aspects concernant :

- La détermination des contours du phénomène de l'illettrisme en entreprise, en me centrant en particulier sur les problèmes de vocabulaire en fonction des acteurs rencontrés.
- Les problématiques de montage de dispositifs (ingénierie de formation et ingénierie pédagogique).
- Les problématiques de mesure des effets, en particulier le choix de critères et indicateurs de performance des actions de formation en fonction des acteurs.
- Le choix d'outils de mesure de l'efficacité de ces actions de formation
- Enfin les aspects concernant la mise en place d'un dispositif de mesure des effets du point de vue croisé de l'efficacité des stratégies pédagogiques déployées par le formateur en direction d'un public hétérogène de stagiaires et de celui des effets sur les stagiaires.

Mon objectif initial était de montrer qu'il est plus efficace, pour faire acquérir ou remobiliser des savoirs de base, de mettre en œuvre une stratégie pédagogique appuyée sur des situations professionnelles qu'une stratégie étayée sur des situations tirées de la vie courante dérivée des stratégies d'apprentissage scolaire.

Le déroulement de la recherche a progressivement fait dévier cette problématique originelle. Différentes hypothèses complémentaires ont alors été explorées, durant ces quatre années.

Tout d'abord, nous avons dû faire le constat que peu de modèles, ou de travaux scientifiques avaient été réalisés sur ce champ précis de l'acquisition et la re-mobilisation des savoirs de base chez les publics adultes, salariés d'entreprise. Puis, définir les termes dans un environnement où les acteurs utilisent les mêmes termes avec des acceptions différentes, valables dans leur sphère, mais non reconnues dans les sphères des autres acteurs, a constitué une autre tâche dont on trouvera la trace dans ce travail

Dans cette recherche la définition de la notion de « savoir de base » a nécessité une attention particulière. Ce travail s'est concrétisé par la participation à l'élaboration du RCCSP (Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle), publié en 2009 par l'ANLCI.

Parallèlement, l'exploration du dispositif de formation que nous avons retenu comme terrain (Maîtrise des écrits professionnels dans le secteur de la Propreté), nous a montré que l'apprentissage de la lecture constituait le trait commun de l'ensemble des sessions de formation mises en place pour accroître la « Maîtrise des écrits professionnels ». C'est la raison pour laquelle nous avons restreint notre objet expérimental au seul critère de la lecture. Nous aurions pu prendre d'autres savoirs de base mais dans ce cas, nous ne disposions pas d'outils de mesure des effets du dispositif, calibrés sur le plan cognitif.

Nous avons, par la suite,

- recherché un outil étalonné permettant de mesurer l'impact d'une formation à la lecture sur des stagiaires adultes.
- Effectué le recueil des données auprès des formateurs et des stagiaires après avoir respecté une règle stricte de volontariat et de neutralité, ce qui a mobilisé une énergie considérable en terme de négociation.
- Analysé les productions de l'ensemble des formateurs pour repérer des critères permettant de caractériser des pratiques pédagogiques.
- Enfin mesuré les modifications du processus de lecture après la formation et analysé les données recueillies afin de tenter de valider nos hypothèses de travail.

C'est l'ensemble de cette démarche pragmatique que nous vous proposons de suivre à travers ces quelques lignes.

Une approche faisant appel à plusieurs champs conceptuels

La question de départ a toujours tourné autour de la formulation suivante :

- « Place des situations professionnelles
- Dans l'acquisition des savoirs de base

- Chez les salariés d'un secteur professionnel»

Cet intitulé a servi de référence constante durant ces années de travail. Rapidement sont apparues les pseudos règles d'actions suivantes :

- Si l'on parle de situation professionnelle et de salariés, alors on se réfère implicitement aux approches et langages spécifiques aux entreprises.
- Si l'on parle d'acquisition de savoirs de base alors on se réfère implicitement aux approches didactiques et au langage spécifique des formateurs et des sciences de l'éducation.
- Si l'on parle de savoirs de base alors on se réfère implicitement
 - Soit aux approches d'ingénierie de formation ou de marketing de ces actions en direction des entreprises et de leurs salariés.
 - Soit aux approches cognitives mais dans ce cas il nous faudra faire preuve de modestie dans l'ampleur des choix des terrains d'application. Il est nécessaire de distinguer ce qui relève des aptitudes personnelles de la personne en interaction avec le monde, de ce qui est acquis par apprentissage (à l'école par exemple). La lecture constitue alors un bon indicateur de ces savoirs de bases acquis ou construits.
- Si l'on parle de salariés d'un secteur économique particulier alors on se réfère à des champs sociologiques et psychosociologiques particuliers.
- Si l'on veut mesurer les effets (acquisition) d'une approche pédagogique (place des situations) alors il est nécessaire de prendre en compte simultanément le point de vue du formateur comme celui de l'apprenant.

L'ensemble de ces champs de référence, est vaste. Chaque acteur d'un champ se considère comme principal détenteur du champ de la lutte contre l'illettrisme. La réalité semble montrer qu'en fait, c'est la combinatoire de différentes approches, sous tendues par ces différents champs conceptuels, qui permettrait de déboucher sur des explications et des préconisations destinées à améliorer la productivité des systèmes de formation en œuvre.

.....S'appuyant sur deux piliers.

La prise en compte du seul point de vue du formateur ou de l'entreprise ne saurait suffire à caractériser les effets d'un dispositif ou d'une action de formation. Il est indispensable de se décentrer et de se placer également du point de vue de l'apprenant. Il s'agit bien de décrire ce que fait le formateur et le bénéfice qu'en a tiré le formé. C'est la relation entre ces deux piliers qui permet de comprendre les effets de l'action pédagogique. Pour ce faire nous avons choisi de nous appuyer sur les modèles d'analyse de l'activité issus de l'analyse didactique du travail pour

caractériser l'activité du formateur, et sur le modèle cognitif du traitement de l'information dans le domaine de la lecture pour caractériser les acquisitions des formés.

Ecrire pour rendre compte

Notre plan est un parti pris et un compromis entre les exigences de l'exercice de style, caractéristique de la rédaction d'une thèse, et le besoin de clarté. Toute la difficulté de l'écriture, qui constitue la trace de l'activité du chercheur, vient du fait que l'écriture est fortement linéarisée. Pour être lue et comprise, notre travail nécessite de recourir à un mode d'exposition des faits qui ne recouvre pas celui, foisonnant, de l'approche multidimensionnelle posée par la problématique de départ.

Le parti pris est celui de présenter les faits en allant de la description de l'environnement au point nodal que constitue le processus de lecture chez le salarié, en suivant une spirale de plus en plus serrée allant de la caractérisation du dispositif et de ses acteurs vers les effets sur la cognition de l'apprenant.

Ce choix prend en compte le fait que chaque acteur du dispositif, qui sert de support ou de terrain de recherche, en fonction de ses enjeux, des effets spécifiques, utilise un vocabulaire spécifique, recherche des effets qui répondent à ses besoins et lui permettent de justifier ses actions. Ainsi les effets sont différents pour les formateurs, les entreprises, les apprenants ou les commanditaires institutionnels.

Notre plan vise à clarifier différents points de vocabulaire. Notre approche se situant à l'intersection de champs de références d'acteurs différents qui utilisent des termes identiques mais avec des acceptions différentes, nous avons dû arrêter notre propre vocabulaire. Les tenants de champs conceptuels précis comme la sociologie, la psychologie, l'ingénierie de formation ou la psychologie y trouveront certainement matière à critique, mais nous avons dû faire des choix afin de pouvoir dialoguer avec les interlocuteurs de terrain. Le critère unique de choix a été la compréhension mutuelle et la constance de la définition quoiqu'il advienne. Ces deux principes, critiquables au demeurant, nous ont contraints, périodiquement, à effectuer des recherches complémentaires. Nous avons donc inséré, ici et là, des points sur le vocabulaire utilisé dans les chapitres suivants.

- La situation de l'illettrisme en France, tant du point de vue des entreprises que de celui des formateurs.
- L'état de la recherche concernant ce savoir de base qu'est la lecture, la position particulière de la lecture par rapport à l'ensemble des savoirs de base.
- La problématique et les méthodes utilisées pour identifier, analyser les données de terrain, ainsi que celles utilisées pour identifier et mesurer les effets de la formation sur l'acquisition ou la consolidation du processus de lecture chez les stagiaires.

- La description du dispositif observé, ses acteurs, ses enjeux, le rôle des formateurs et leur stratégie pédagogique.
- Les effets sur les apprenants de quelques 250 heures de formation, non plus sur le seul plan de la caractérisation des personnes passées dans le dispositif, mais sur le plan de la cognition.

Enfin dans une conclusion discussion nous essayerons de présenter différentes pistes de recherche possible ainsi que des préconisations en direction des formateurs comme des acteurs institutionnels.

I L'illettrisme en France dans le monde du travail

Dans cette première partie, nous allons faire un point sur la question de l'illettrisme dans le monde de l'entreprise et sur les formateurs qui répondent aux besoins des entreprises. Dans un dernier chapitre nous ferons le point sur ce que l'on sait de la maîtrise de la lecture par les illettrés adultes salariés d'entreprise et sur les outils de mesure d'effets des actions de formation à la lecture

1.1. La prise en compte de la question de l'illettrisme par les entreprises

1.1.1. Le contexte « entreprise » génère des approches particulières

La problématique de l'illettrisme en entreprise ne peut être abordée autrement qu'en éclairant le contexte spécifique lié au monde de l'entreprise. Nous avons pris le parti de considérer que les contraintes externes aux actions de formation devaient être spécifiées afin de comprendre pourquoi les actions étaient mises en place de manière particulière au regard des actions de formation « classiques ». Pour ce faire nous allons explorer les différentes facettes des dispositifs de lutte contre l'illettrisme dans le monde de l'entreprise.

1.1.1.1. Quantifier globalement

Une entreprise sur quatre considère que l'illettrisme et la non maîtrise des compétences de base constituent un frein à son évolution (enquête Centre de ressources illettrisme PACA - 2003).

Le préfet de la région Haute Normandie s'inquiète, lors d'une conférence sur l'illettrisme, du taux élevé constaté lors des JAPD¹ (Journées d'Appel pour la Défense) : 14% pour la région Haute Normandie contre 9% pour l'ensemble de la France. Il accentue son étonnement en disant que ce taux est stable en France. Ce qui est faux si l'on se réfère au taux constaté au début du XX^{ème} siècle. Alfred BINET, auteur des célèbres tests de mesure de l'intelligence, constatait au tout début du vingtième siècle « On s'inquiète beaucoup du nombre immense d'illettrés parmi les conscrits. Ce nombre ne serait pas inférieur à 6% ». Il s'étonne : « On ne s'attendait pas à ce que les lois sur l'obligation scolaire fussent si mal observées. »². Ce taux s'est donc accru au cours du siècle dernier, mais avec des différences selon les secteurs d'activité.

Selon les branches professionnelles, le repérage des personnes ne maîtrisant pas les savoirs de base nécessaires à la réalisation en autonomie des tâches qui leur sont confiées, pose problème. Avant de décider de mettre en place un plan spécifique, les responsables RH souhaitent situer l'ampleur du problème tant sur le plan quantitatif (combien de personnes seraient éventuellement concernées) que qualitatif (afin de mettre en place des actions pertinentes les plus courtes possibles). Cette

¹ Préfet de Haute Normandie Conférence ANLCI 13 décembre 2006 Rouen

² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

préoccupation est principalement dirigée par des impératifs budgétaires : quelle part réserver à cette problématique au sein d'un budget contraint, consacré à la formation du personnel de l'entreprise ? Si les données macro économiques témoignent de l'existence et de l'ampleur du problème, il n'en est pas de même lorsque l'on passe au plan micro économique de l'entreprise. Une enquête³ réalisée au sein de la fonction publique territoriale témoigne d'un rejet du phénomène. Des phrases comme : « Ce phénomène ne nous atteint pas », « Nous n'avons pas d'agents illettrés », « Cela ne relève pas de notre compétence », « il n'y a pas d'illettrés dans notre commune », sont citées dans les documents de retour de l'enquête réalisée en 2006 pour le compte du CNFPT.

Notre propre regard au sein de différentes branches professionnelles⁴ porte à penser que ces mêmes phrases pourraient, sans peine, être celles de responsables de formation d'entreprises d'autres secteurs professionnels.

Mais chercher le nombre d'illettrés dans l'entreprise n'est pas une méthode très efficace pour mettre en place des actions de formation. Elle peut même s'avérer contre productive en déstabilisant les chefs d'équipe qui devraient rechercher dans leur équipe les personnes qui ne savent lire, écrire, compter qu'avec difficulté et qui ont tout fait pour masquer, avec des stratégies de compensation très efficaces, ce déficit de compétences. C'est plus en identifiant les situations requérant la mise en œuvre des compétences de base et générant des incidents de production, que l'on pourra mettre en place des actions de remédiation, dont des actions de formations pertinentes. Ce raisonnement va à l'encontre de celui qui consiste à segmenter la population selon son déficit de compétences, puis à mettre en place une réponse spécifique pour chaque segment : FLE ; Alphabétisation, Mise à niveau, Atelier de formation de base, etc. Pour chaque segment on ne trouve pas, même en organisant des actions inter entreprise, des effectifs suffisants, au niveau régional pour mettre en place une action de formation par an.

C'est l'une des raisons qui explique le glissement insensible de l'illettrisme vers la notion de « savoir de base »

1.1.1.2. Définir les savoirs de base dans le contexte des entreprises: de l'illettrisme vers compétences clés

Le terme d'illettrisme a été entériné en 1984 par la création du GPLI⁵. Depuis sa définition a évolué. Elle est précisée en 2003 par l'ANLCI⁶ dans les termes suivant : « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à

³ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁴ Agriculture, Bâtiment, Travaux publics, Secteur sanitaire et social, Fonction public territorial, Propreté entre autre.

⁵ GPLI : Groupe Permanent pour la Lutte contre l'Illettrisme

⁶ ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme successeur du GPLI en 2003

écrire pour transmettre des informations simples ». En publiant le 3 janvier 2008 une circulaire « en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle » le ministère de l'Economie, des Finances et de l'Emploi rappelle que « la maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante »

Les entreprises tendent à définir les savoirs de bases en termes de compétences-clés. Elles tiennent à ce que ces compétences soient décrites au regard des situations professionnelles caractéristiques de leur domaine de production. Ce qui va contraindre fortement la manière d'appréhender la problématique pour et par les formateurs. Il s'agit, dans le cadre d'une Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences (GPEC), d'arriver à identifier ces compétences clés, et donner aux personnes les moyens de développer ces compétences clés qu'elles doivent mobiliser pour réussir les tâches qui leur sont confiées dans le cadre de la production de l'entreprise.

1.1.1.3. Qualifier les effets de l'illettrisme au sein de l'entreprise

La problématique de l'illettrisme en entreprise peut paraître simple : L'INSEE⁷ évalue à environ 9% de la population âgée de 18 à 65 ans (hors DOM TOM), soit 3 100 000 personnes qui se trouvent en situation d'illettrisme. Mais, au-delà de cette photographie instantanée qui permet de se faire une idée de l'importance du phénomène, le terme même d'illettrisme pose problème. Nous n'entrerons pas dans le débat sur la définition comparée de l'illettrisme, de l'analphabétisme, des seuils et autres caractérisations, débat qui nous semble dépassé et fort éloigné des préoccupations des responsables d'entreprises.

Comme le souligne Lucie Gautherin (2008)⁸ « Le débat sur le mot d'illettrisme est un non sens car le seuil où nous fixons l'illettrisme évolue constamment avec le niveau d'exigence de l'entreprise ». Il convient plutôt de positionner les compétences de base en fonction des exigences des postes occupés par les salariés dans leur entreprise. Ainsi, on constate que ces personnes éprouvent des difficultés pour lire des consignes en particulier des consignes de sécurité, établir un bilan écrit de leur travail, noter, comprendre un planning à respecter, écrire une information à un client, etc.

Dans le contexte actuel d'exacerbation de la concurrence entre les entreprises pour conquérir et conserver des marchés, la présence de personnes illettrées dans une entreprise peut poser différentes séries de problèmes ayant des conséquences sur son organisation et sa compétitivité. Ces problèmes sont du domaine de la sécurité : la complexification des réglementations, en matière de protection des biens et des personnes, contribue à mettre en place des consignes qui doivent être comprises et

⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

mises en œuvre par l'ensemble des salariés de l'entreprise. Mais également du domaine de la qualité : même si cette préoccupation semble passée de mode, il n'en reste pas moins que les normes et les procédures de vérification de l'application de ces normes se complexifient. Elles exigent de la part des salariés, des capacités à rendre compte, à tracer leurs activités dans le déroulement de leurs contributions à la réalisation de biens et services. Ces problèmes concernent également l'évolution des compétences requises par l'évolution des emplois : des secteurs entiers d'activité sont en pleine mutation, les technologies ont des durées de vie de plus en plus courtes, les besoins des clients changent, le secteur des services se développe et nécessite de plus en plus de compétences propres à la relation avec la clientèle. Les emplois se trouvent dans des organisations favorisant l'autonomie des unités de production requérant un esprit d'entreprise comme le montre le socle de compétences de base défini par les institutions européennes.

Enfin le coût des erreurs, des arrêts de travail sont le résultat des consignes mal appliquées ou mal interprétées par les salariés. Indirectement l'encadrement de ces personnes est de moins en moins disponible pour pallier aux déficits de compétences en matière de traçabilité par exemple (remplir les formulaires en lieu et place d'autres personnes, contrôler le travail, donner des explications complémentaires, etc.), ce qui obère la compétitivité de l'entreprise.

Augmenter le niveau de compétences des individus devient un objectif assigné aux services des Ressources Humaines. La GPEC⁹ qui se met en place dans certaines entreprises, semble constituer un élément de réponse et la lutte contre l'illettrisme une préoccupation nationale de plus en plus importante.

L'évolution de la législation du travail accroît la pression sur les services Ressources Humaines. La loi relative à l'exclusion de juillet 1998 indique que « la lutte contre l'illettrisme fait partie de l'éducation permanente (...) les actions de formation, ainsi que leur coût, sont imputables sur l'obligation de participation au financement de la formation permanente inscrite dans le code du travail ». Par ailleurs, la loi sur la formation de 2004 incite les employeurs à garantir par la formation tout au long de la vie, l'adaptation du personnel aux évolutions de l'entreprise. En outre la loi¹⁰ prévoit que les actions de formation, en faveur des salariés ne maîtrisant pas les compétences de base, feront l'objet d'une négociation triennale de branche sur les priorités, les objectifs et les moyens de la formation professionnelle.

Pour les responsables d'entreprise, il devient évident que leurs attentes, plus qu'une approche technique basée sur la rigueur d'une stratégie pédagogique, le discours du conseiller de l'OPCA¹¹ ou du « commercial » du centre de formation, se centreront sur les bénéfices que l'entreprise peut tirer de ces actions de formation. L'approche par les compétences clés et les savoirs de base est alors

⁹ GPEC Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

¹⁰ Loi 2004 -391 du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social ; Article L934-2CT

¹¹ OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé. Organisme qui gère les fonds de la formation professionnelle

privilegiée. La présentation du dispositif de formation visant à accroître les compétences de base des salariés, se fait sur la base d'une démarche « marketing » visant à convaincre les décideurs du bien fondé des actions de formation comme réponse aux éventuels dysfonctionnements de l'entreprise car « L'entreprise y gagne en termes d'autonomie personnelle et professionnelle des salariés, de qualité, de sécurité et de performance au poste » comme le souligne la responsable de la région Alsace lors d'un colloque organisé en Alsace en juin 2009.

Mais (toujours au cours de ce colloque) le discours des responsables évolue et s'oriente vers la nécessité d'ouvrir l'accès aux formations ayant pour finalité l'acquisition ou la consolidation des savoirs de base. Selon Dominique Schott (syndicaliste FO), « c'est au moment où les employés changent d'échelon que l'on se rend compte de telles difficultés. Il faut alors éviter le qualificatif¹² qui les condamnerait et savoir les accompagner ». Pour le coordinateur régional de la formation professionnelle au Medef, Jean-Claude Lasthaus, « il est souvent délicat pour des collaborateurs de s'afficher comme tels, cela peut même être destructeur. Mieux vaut s'en remettre aux OPCA et aux branches professionnelles qui ont des outils de repérage et des moyens de bâtir des parcours ».

Ainsi on passe insensiblement d'une logique de lutte contre l'illettrisme au sens strict (lire, écrire, compter) à l'acquisition des savoirs de bases en situation professionnelle, et de la responsabilité de l'entreprise à la délégation aux OPCA pour mettre en place des dispositifs comprenant les actions de formation correctives et les moyens financiers à mobiliser.

1.1.1.4. Budgéter les plans d'action :

Trouver des moyens pour construire des actions de formation axées sur les savoirs de base n'est pas chose facile. Une première série de questions sont relatives à la typologie des actions à mettre en place. Deux orientations pédagogiques se font jour :

1. La mise en place de mécanismes de compensation qui consiste à organiser les tâches de manière à ce que les salariés n'aient pas besoin de recourir à la lecture : mise en place de codes couleur, de pictogrammes spécifiques à l'entreprise, découpage des tâches en éliminant systématiquement celles nécessitant la lecture. Cette mise en place est affectée à l'encadrement.

Réglons d'emblée le problème posé par la mise en place de ces solutions de substitution. Ces solutions ne sont pas efficaces à long terme. Dès qu'une évolution organisationnelle ou technologique se profile, il faut recommencer. C'est « mettre un pansement là où il faudrait recoudre¹³ ». Ces actions ont un coût masqué qui n'est pas affecté au budget formation.

2. La formation du personnel aux savoirs de base

¹² Le qualificatif « d'illettré » ou de « bas niveau de connaissance »

¹³ Directeur d'un organisme de formation

Dans ce cas la durée de l'action et son orientation pédagogique, vont constituer les fondements de la recherche de financement pour les services Ressources Humaines. Les règles d'actions suivantes peuvent être retenues :

- Plus l'action est longue, plus elle a de chance d'être efficace à long terme mais plus elle sera difficilement acceptée par les dirigeants de l'entreprise en raison de son coût élevé.
- Plus son orientation sera en direction de l'acquisition formelle de savoirs de base clairement identifiés et rappelant dans leur formulation des termes scolaires, plus la tentation de rejet sera forte par les dirigeants qui estiment que « L'argent de l'entreprise n'est pas là pour compenser les déficits de l'Education Nationale ». Mais cette approche a le mérite d'agir sur les processus cognitifs de la personne et d'être efficace à long terme.
- Plus l'action est courte et « one shot » plus elle séduit les dirigeants d'entreprise, mais moins elle a de chance d'être compatible avec les enjeux de remédiation dans les situations connues. Efficace à court terme, elle devra être renouvelée à chaque changement de contexte professionnel.

Ajoutons que les aides consenties par les financeurs sont souvent assorties de conditions administratives telles, qu'elles dissuadent les entreprises (contraintes dans le choix de l'organisme, production de justificatifs (présence, bulletins de salaires, etc.)) de s'insérer dans de tels dispositifs. Le contenu des actions qui doit être négocié entre l'entreprise, les financeurs, les organismes de formation, pose également problème notamment dans le cas des petites entreprises qui doivent recourir à des formations inter-entreprise, faute d'un effectif suffisant pour mettre en place une action spécifique.

Les politiques des OPCA sont parfois annuelles alors qu'il serait plus efficace de maintenir les aides aux entreprises sur une période plus longue. La pérennisation d'une offre de formation qualitative n'est pas assurée. Mais nous allons y revenir plus loin.

Les financements sont donc complexes pour les entreprises, lourds pour les branches professionnelles, car ils concernent des effectifs importants. Mais si l'on se place du point de vue des organismes de formation le financement de ces actions reste parmi les moins rémunérateurs ramenés à l'heure stagiaire. La concurrence féroce entre les organismes de formation pousse les prix à la baisse. On arrive ainsi à un marché éclaté, faiblement rémunérateur, ne permettant pas d'investissements en termes de matière grise et de formation de capital brut de compétences au sein de ces organismes de formation.

L'importance des effectifs concernés justifierait au contraire des gains de productivité. Le raccourcissement des durées de formation, la mise en place d'outils pédagogiques plus ciblés, plus efficaces, agissant sur les processus et non sur la performance à court terme, constituent de pistes

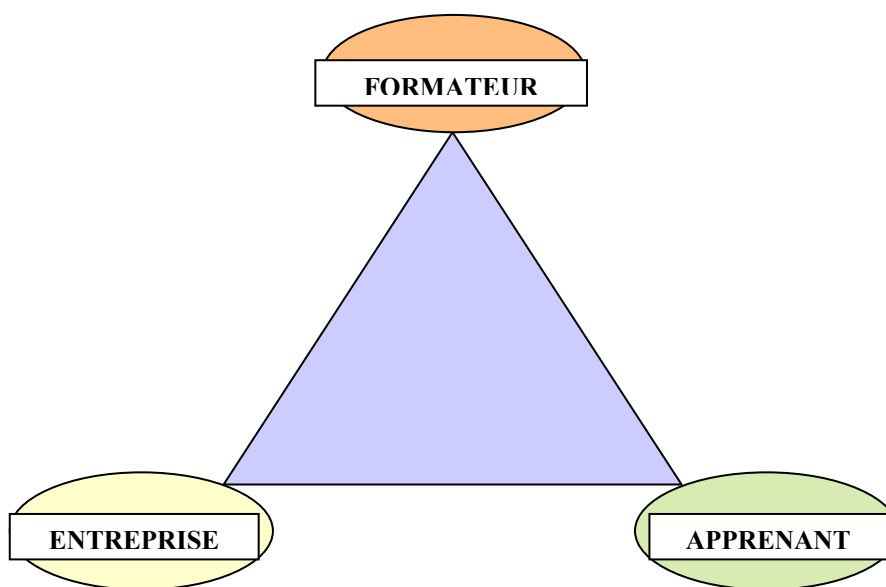
prometteuses que les différents acteurs des dispositifs cherchent, chacun de leur côté à mettre en place.

1.1.1.5. Identifier les acteurs

Nous venons de citer différents acteurs de la lutte contre l'illettrisme. Pour les responsables d'entreprise cette multiplicité des acteurs est source d'incompréhension. Les approches, visant à décrire les dispositifs et l'activité de formation, sont très souvent centrées sur l'un des acteurs, oubliant les autres intervenants et surtout les conséquences des relations entre les différents acteurs. L'apprenant est souvent l'oublié de ces approches, en particulier en ce qui concerne le niveau de son activité cognitive.

De plus les schémas explicatifs mettent en relation des acteurs d'ordres différents. Ainsi le triangle didactique classique met en relation le savoir scolaire, l'élève et le système éducatif ; soit des concepts, des personnes physiques et des acteurs institutionnels.

Schéma 1 Présentation classique d'identification des acteurs d'actions de formation



Ce premier schéma, au demeurant très classique, d'identification des acteurs de toute action de formation, met sur un pied d'égalité des acteurs différents : des institutions (entreprise) et des individus (apprenant et formateur). De plus la présentation graphique laisse supposer que le formateur s'appuie sur l'entreprise et l'apprenant. Enfin il suppose des relations entre ces trois acteurs mais ne les caractérise pas.

Brousseau conteste ce schéma et met en présence les connaissances, le sujet apprenant et le milieu ; soit des concepts, des personnes physiques et le milieu¹⁴. Le milieu est défini et construit par le formateur. Il porte un problème à résoudre et répond aux opérations du sujet apprenant. Dès lors

¹⁴[Ce lien renvoie à la bibliographie](#) Cité par P. Pastré lors d'un colloque à Grenoble

plusieurs stratégies de résolution du problème sont possibles. Quand le milieu est bien déterminé (ou choisi par l'enseignant) alors il existe une stratégie optimale. C'est celle qui mobilise le savoir à construire.

Les composantes de l'action de formation seraient alors, d'après la théorie des situations:

- La situation et son choix, (sa spécification) par le formateur
- Le problème à résoudre
- Le savoir entendu comme ressource et comme but
- L'activité.

Dans ces conditions trois relations principales caractériseraient le milieu. Une première concerne le rapport situation/ problème. L'enseignant a tendance à réduire la situation au problème. Une seconde concerne le rapport problème/ activité : l'activité de résolution du problème avec une situation qui « répond » aux opérations du sujet apprenant, La troisième est centrée sur le rapport problème/ savoir : La mobilisation du savoir est requis pour avoir accès à la stratégie optimale.

Cette approche, tirée d'observations en milieu scolaire, ne prend pas en compte la complexité des dispositifs de formation des adultes. De plus elle pré suppose que l'individu apprenant dispose des savoirs sous jacents, mobilisables pour construire un nouveau savoir. Nous verrons que, dans le cas de l'apprentissage de la lecture et notamment dans la connaissance des correspondances graphème/phonème, ce parti pris est impossible.

Rey(1996), de son côté postule que le but de tout apprentissage curriculaire est l'acquisition d'un savoir. Un curriculum est une suite organisée de situations destinées à faire apprendre. Dans ce cadre l'apprentissage est inscrit dans une institution (l'école)¹⁵. Il suit une programmation, caractérisée par une progression. Ce qui implique un ordre spécifique à l'apprentissage qui est différent de celui de la pratique. L'enseignant est alors amené à décomposer puis recomposer la pratique pour en faire une situation spécifique d'apprentissage. L'apprenant procède de manière identique pour s'approprier et reconstruire ses savoirs. Le but de l'apprentissage est alors non seulement de réussir mais surtout de comprendre.

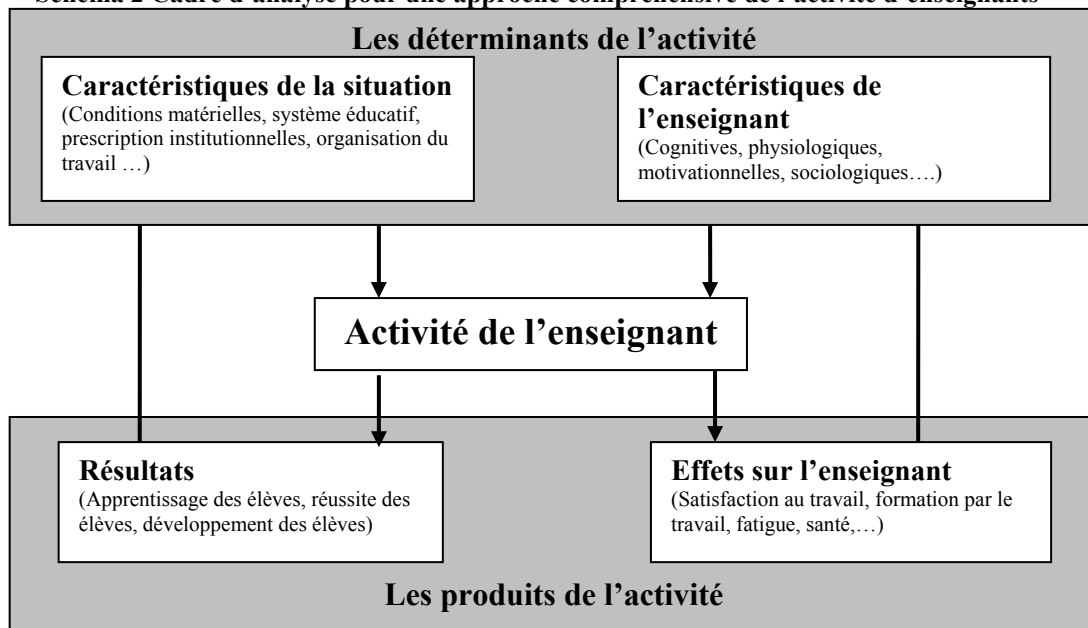
Cette approche offre l'avantage de replacer l'apprentissage dans son contexte et de prendre en compte les contraintes liées au positionnement institutionnel.

Rogalski¹⁶ apporte un cadre systémique pour analyser l'activité des enseignants en s'appuyant sur la « théorie de la double régulation ». L'activité des enseignants est, en partie, déterminée par les caractéristiques de la situation (de formation) et les caractéristiques cognitives de l'enseignant (schéma 2).

¹⁵ Mais qu'elle est ou quelles sont les institutions dans le cadre de la formation d'adultes, et dans celui de la lutte contre l'illettrisme ?

¹⁶ Citée par Bouiller, Asloum, Veyrac in Didactique professionnelle et didactique professionnelle en débat [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Schéma 2 Cadre d'analyse pour une approche compréhensive de l'activité d'enseignants¹⁷



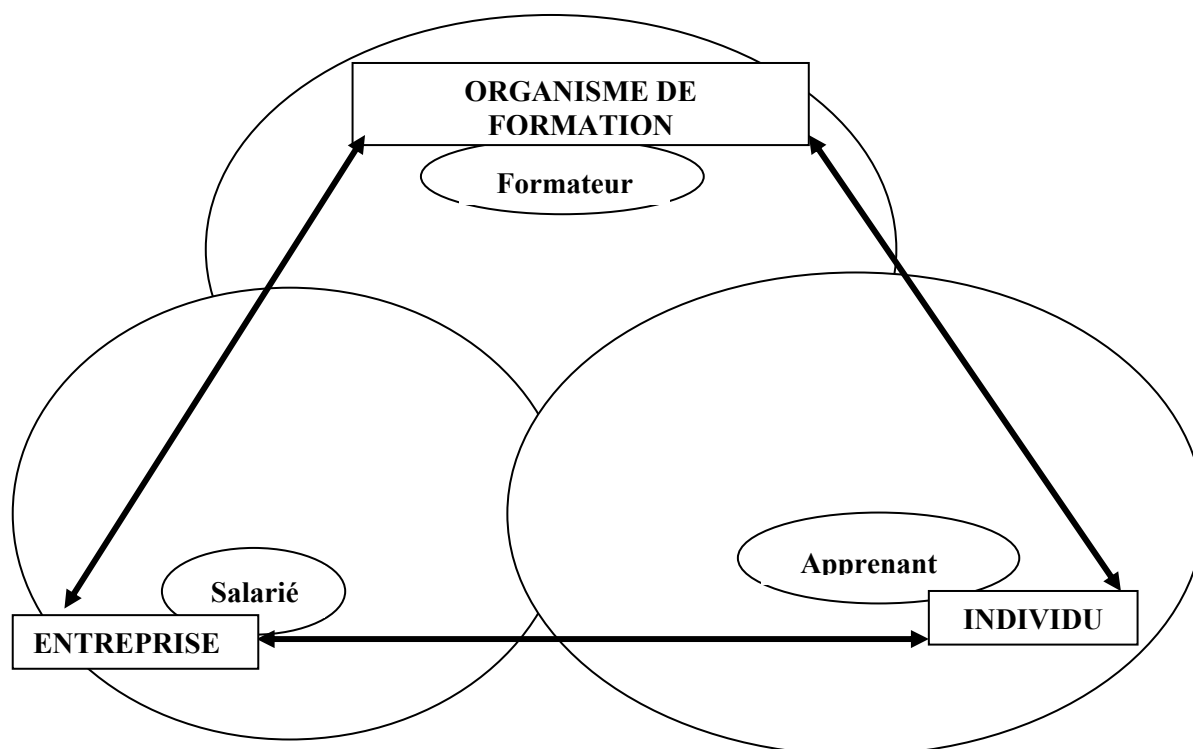
Notons que les activités cognitives des apprenants brillent par leur absence. C'est tout juste si les apprenants sont intégrés au système en terme de résultat « Réussite des élèves » alors que l'on pourrait s'attendre à les voir figurer dans les déterminants de l'activité.

Une autre schématisation pourrait se faire sous forme de potatoïdes, où les zones de recouvrement laissent supposer des interactions qu'il conviendrait de caractériser pour répondre à la question suivante : Que se passe-t-il si, pendant une action de formation, deux acteurs n'ont pas de terrain commun ? Par exemple si l'entreprise et le formateur ne se rencontrent pas ou ne formalisent pas leur accord sur la finalité de l'action de formation, sur les indicateurs d'efficacité de la formation. Nous verrons d'ailleurs, dans l'étude du système mis en place par le secteur de la Propreté, que c'est bien souvent le cas.

Cette dernière schématisation offre l'intérêt de montrer qu'un acteur institutionnel comprend des personnes physiques qui elles aussi peuvent être considérées comme des acteurs. Mais ces acteurs physiques doivent être considérés comme solidaires de leur institution d'appartenance (schéma 3)

¹⁷ Adapté de Leplat et Cuny, 1977, et de Rogalsky 2003 cité par Bouillé (voir supra)

Schéma 3 Positionnement des acteurs et institutions de formation D'après Jedliczka & Delahaye ¹⁸



Cependant, bien souvent, l'esthétisme du schéma tend à l'emporter sur la réalité. Ainsi la perfection des patatoïdes ne tient pas compte du fait que certains acteurs ne sont pas en relation entre eux. Le schéma ci-dessus est un schéma théorique; nous verrons, après analyse, si ce schéma correspond à la réalité du dispositif mis en place par le secteur de la Propreté et quelles sont les conséquences des interactions sur la performance du système.

On peut ainsi, en première lecture, identifier les acteurs qui interviennent dans la lutte contre l'illettrisme au sein des entreprises. Le schéma 4 recense¹⁹, de manière non exhaustive, les types d'acteurs intervenants dans la lutte contre l'illettrisme en entreprise en France. Il met en évidence la chaîne d'acteurs qui interviennent soit en tant que :

- financeurs de dispositifs et actions,
- relais de l'action sur le terrain dont la mission est incontournable, notamment en matière de sensibilisation : partenaires sociaux, CRI, ...
- prestataires de services et de formation

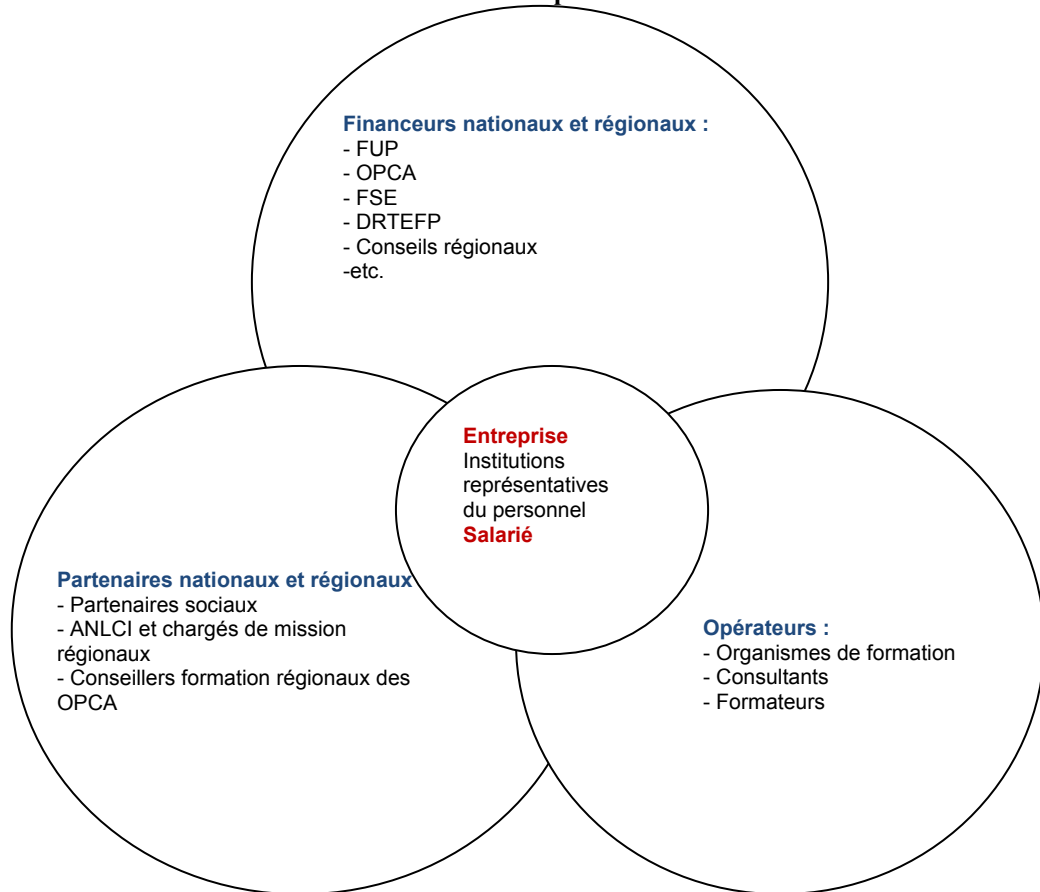
L'entreprise et ses salariés se trouvent dans la zone d'intersection entre ces différents acteurs.

Les données collectées et analysées dans les chapitres suivants pour répondre aux questions relatives à la performance du dispositif ont notamment permis d'approfondir les relations entre ces acteurs et de les formaliser dans le schéma 4.

¹⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

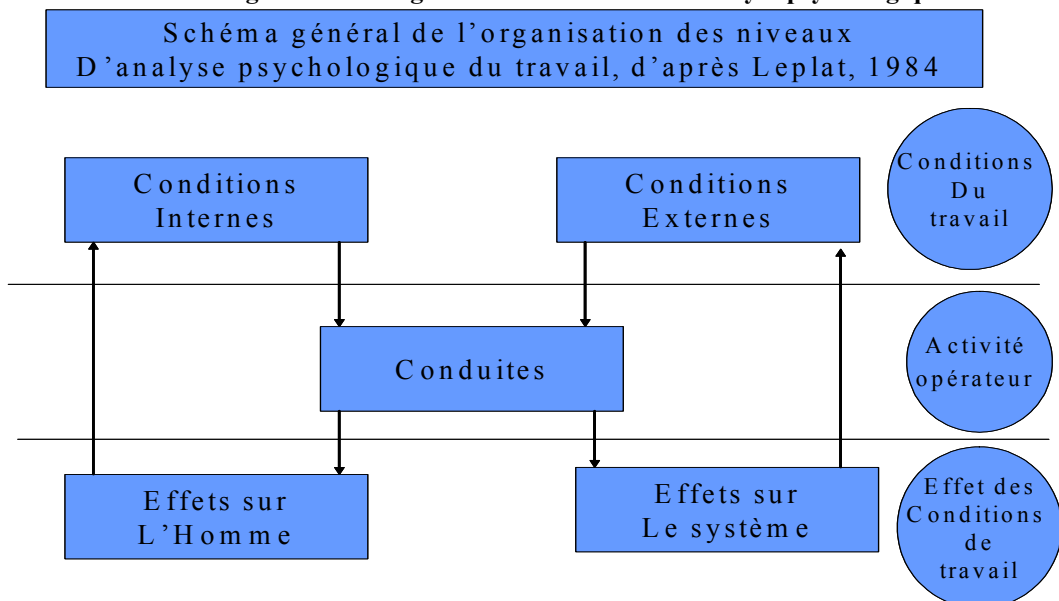
¹⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Schéma 4 Identification des acteurs des dispositifs de lutte contre l'illettrisme



Enfin si nous nous référons aux apports méthodologiques de l'analyse didactique du travail, nous constatons (schéma 5) que, dans un premier temps, on peut identifier et caractériser les « conditions du travail » (internes ou externes) puis s'intéresser aux effets de ces conditions sur les conduites de l'opérateur, en l'occurrence le formateur, dans sa manière de choisir et d'assumer les stratégies de formation.

Schéma 5 Schéma général de l'organisation des niveaux d'analyse psychologique du travail



Cette approche permet de prendre en compte les effets des actions de formation, sur les acteurs en tant qu'individu. Nous serons donc amenés à examiner les effets des stratégies de formation, non seulement sur le formateur, mais également les effets sur les apprenants et l'ensemble du système.

1.1.2. Différents dispositifs et actions de formation sont mis en place mais avec quelle efficacité ?

1.1.2.1. Caractériser les dispositifs

Un dispositif s'inscrit dans une institution au sens développé par l'analyse institutionnelle²⁰ (Lourau 1971). Il fait intervenir de multiples acteurs (Crozier 1997) ayant chacun leurs enjeux spécifiques. Il est au service d'une finalité qui se décompose en but et sous buts (ou buts et objectifs Chosson 1975). Ces buts et objectifs sont définis par les acteurs comme des moyens de contribuer à la finalité du dispositif, en fonction de leurs enjeux spécifiques.

Pour caractériser un dispositif on peut utiliser la grille de lecture suivante :

- Identification des institutions, des acteurs et de leurs enjeux
- Caractérisation des domaines d'apprentissage
- Identification de la programmation des apprentissages
- Identification des buts des apprentissages.

Mais cette description ne dit rien de l'efficacité du dispositif mis en place.

1.1.2.2. Mesurer l'efficacité par les effectifs

De nouveaux enjeux économiques imposent un effort d'adaptation de la main d'œuvre existant dans les entreprises. Pour accompagner cet effort, la fonction ressource humaine dispose de deux leviers : recruter pour augmenter la performance du collectif de travail ou former. Mais alors se pose la double question : Qui former ? A quoi ? Comment mesurer la rentabilité de l'investissement – formation ? (Hauser ; Masingue, Maitre, Vidal 1985) ²¹

Les approches classiques, mises en place pour aider les salariés d'entreprise à acquérir ces savoirs ou compétences de base, se révèlent coûteuses pour l'entreprise et nécessitent, de la part des salariés, un investissement personnel long et souvent pénible. On peut se poser la question de savoir quelle est la nature des stratégies d'apprentissage efficaces pour la formation professionnelle de ces salariés et en particulier des salariés illettrés ou peu lettrés en langue française. La question inverse est également pertinente : Les stratégies mises en place par les OPCA et les organismes de formation permettent-

²⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

²¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

elles aux salariés de lire, écrire compter, utiliser leurs savoirs de base dans leurs situations professionnelles de manière pérenne ?

Depuis le milieu des années 80 certaines branches professionnelles ont développé, avec l'aide des pouvoirs publics et d'universitaires, différentes approches opérationnelles centrées sur l'utilisation des situations professionnelles pour favoriser l'acquisition et surtout la généralisation des compétences professionnelles de base. L'efficacité de ces méthodes semble prouvée du point de vue des entreprises mais leur efficacité réelle dans le temps et la généralisation des acquis n'a pas fait l'objet d'études comparatives.

C'est notamment le cas pour le secteur du BTP avec l'approche dite FGP (Formation Générale Professionnelle) qui a permis de former plus de 4000 personnes dans les années 1990. Les tentatives de mesure d'effets ont été réalisées plus pour justifier la cohérence avec le cahier des charges et le besoin exprimé par les entreprises que pour prouver le bien fondé de l'approche. Les informations recueillies ont permis de mesurer les flux de salariés, les flux financiers. Elles ont contribué à justifier la politique de la branche et l'utilisation des financements qu'ils soient publics ou appartiennent aux fonds mutualisés de l'OPCA²². La réponse à la question d'efficacité du dispositif au regard de sa finalité « faire diminuer le nombre de salariés illettrés dans le secteur » n'a jamais été envisagée.

Une expérimentation similaire a été mise en place dans le secteur de la Propreté à partir des années 1998-1999. On constate des effets à court terme mais, à nouveau, aucune mesure d'efficacité à long terme n'a été réalisée. Nous verrons, dans la partie pragmatique, que le FAF Propreté a réalisé une remarquable étude sur les effectifs de salariés « passés » dans le dispositif en terme quantitatif. Il a également recensé et mis en forme les témoignages ponctuels de certains salariés sous forme de vidéos incluses dans le CD-ROM à la disposition des formateurs.

En revanche peu de dispositifs ont été mis en place pour mesurer les acquisitions et les progrès réalisés à l'issue de la formation. Dans de nombreux dispositifs de mise à niveau ou de pré formation, les critères d'évaluation sont flous. Ils sont parfois différents de ceux utilisés lors de la phase de diagnostic en début de formation (Lieury, 1996 ; Loarer, lautrey, Huteau et Chartier 1993²³).

Ces actions ont souvent été décrites et ont fait l'objet de publications dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de formation. Ainsi, C. Dartois (1993) rappelle que « mettre en œuvre des actions de formation pour le réapprentissage des connaissances de base n'est ni simple ni facile.

²² Pour simplifier et faciliter la compréhension nous appelons OPCA ce qui, dans les années 1980 se dénommait Fond d'Assurance formation. La législation a en effet évolué avec les différentes réformes de la formation professionnelle.

²³ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Si des personnes n'ont pu parvenir à bénéficier des moyens éducatifs offerts à l'ensemble de la population, il faut sans doute rechercher à faire autre chose, autrement²⁴ » Car malgré toute la bonne volonté des équipes, il s'avère qu'au final, ces opérations n'ont concerné qu'un faible nombre de personnes (de 500 à 1000 personnes par an selon les branches professionnelles²⁵), même si les résultats sont estimés très satisfaisants au travers des témoignages de salariés, mis en avant par les responsables de ces opérations. L'analyse, en 2009, du dispositif mis en place par UNIFORMATION²⁶, témoigne de la volonté des partenaires sociaux, de mesurer l'impact de leurs décisions le souci de mesurer la portée réelle de ses financements dans ce domaine. L'audit porte « la pertinence du dispositif, son efficacité et sa durabilité auprès des entreprises concernées, ainsi qu'auprès des salariés impliqués dans les actions de formation. »

Cependant ces dispositifs, pilotés par les branches professionnelles, ont évolué depuis les années 80. Les demandes des entreprises, relayées par les OPCA via des cahiers des charges, ont mobilisé des organismes de formation. Ces derniers ont fait évoluer leur manière de traiter ces problématiques spécifiques en s'insérant dans les dispositifs proposés.

1.1.3. Caractériser les impacts des prescriptions sur les pratiques des formateurs

Nous avons vu que la problématique de la lutte contre l'illettrisme se déplace progressivement pour aller vers l'acquisition, le renforcement des « compétences clés en situation professionnelle ». Ce déplacement se fait pour répondre aux besoins économiques des entreprises. Mais également avec la complicité des formateurs qui voient là une opportunité de brouiller les cartes en matière de mesure de l'efficacité de leur action. En multipliant les « compétences clés » lors de la négociation du contrat de formation, on peut toujours trouver un exemple, un témoignage permettant d'affirmer que tel ou tel stagiaire a progressé de façon spectaculaire. On infère alors que « puisqu'une personne a progressé alors tout le groupe de stagiaires a progressé » démontrant ainsi que la formation est efficace. La production de films témoignant de cette réalité en est la preuve²⁷. Il en est de même pour les témoignages où seul le prénom du stagiaire apparaît « pour préserver leur anonymat et ne pas le stigmatiser (GARF 2009)²⁸ »

²⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

²⁵ Ces chiffres sont à mettre en regard des effectifs concernés dans la branche professionnelle. Il faut également considérer la masse financière disponible et se rappeler qu'elle est inférieure à 1% de la masse salariale pour l'ensemble de l'effort de formation.

²⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

²⁷ Voir dans le DVD les témoignages produits par les formateurs ou le FAF Propreté à destination des entreprises ou des commanditaires.

²⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Les préconisations actuelles concernant la lutte contre l'illettrisme en entreprise mettent l'accent sur la nécessité de « partir des situations de travail ²⁹ ». Certes, mais comment les formateurs s'y prennent-ils pour ce faire ? Comment passer d'une didactique conçue pour apprendre à lire, écrire compter etc., à de jeunes enfants, sur prescription forte d'un programme scolaire, à une didactique visant à extraire des situations de la vie courante et professionnelle, les outils, démarches et méthodes à mettre en œuvre pour favoriser l'acquisition de ces savoirs de base chez des salariés adultes?

Pour analyser les conséquences de ces prescriptions sur les pratiques des formateurs (ce terme est employé ici au sens générique, il inclut tous les acteurs de la formation que nous détaillerons par la suite) nous disposons de références qui s'appuient sur :

- la didactique du français et plus particulièrement sur la didactique de la lecture ; mais cette dernière est centrée principalement sur les enfants et beaucoup plus rarement sur les adultes et très rarement sur les adultes étrangers dont la langue ne repose pas toujours sur l'écrit et la correspondance graphème/phonème. Elle ne s'appuie pas sur les situations de travail et ne produit pas ou peu de modèles adaptés aux populations.
- la didactique professionnelle s'appuie sur l'analyse de l'activité dans les situations de travail mais ne concerne pas le domaine de la lecture. Elle permet de cerner l'activité du formateur lorsqu'il enseigne mais pas ou peu l'activité de l'apprenant. Elle permet de caractériser les compétences des formateurs dans leur activité de formation comme le précise De Montmollin. (1996)

« Les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail (...). L'analyse retrouve ici des savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), et des savoirs d'action (savoir-faire, à la limite des routines en général difficilement verbalisables - mais heureusement l'analyste dispose des comportements observés). Il faut y ajouter des méta-connaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme des connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en œuvre des savoirs ; ce sont des savoirs d'action par excellence. »

La didactique professionnelle ne s'est intéressée que tardivement aux dispositifs d'apprentissage même si dans la pratique elle a contribué très tôt à la construction de dispositifs de simulation.

²⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

En bref : la didactique professionnelle s'intéresse peu à l'apprentissage de la lecture chez les adultes, la didactique de la lecture s'intéresse peu aux situations de travail comme vecteur d'apprentissage de la lecture.

Nous allons rechercher, avec l'aide de ces deux approches qui nous paraissent complémentaires, les éléments caractéristiques permettant de comprendre les pratiques des formateurs et des formés dans un dispositif de lutte contre l'illettrisme concernant des adultes salariés. Ce qui nous obligera à faire un détour par l'analyse de l'ingénierie spécifique du montage de tels dispositifs pour comprendre quels sont les systèmes de contraintes qui surdéterminent les choix des formateurs et pèsent sur l'apprentissage des apprenants. Cette ingénierie spécifique puise dans le domaine de la didactique professionnelle pour apporter et rendre plus pertinent le stock lexical sur lequel va s'appuyer le formateur favorisant une approche sémantique de l'apprenant. Le domaine de la didactique de la lecture sert de ressource au niveau infra lexical pour favoriser l'appropriation du processus de décodage des signes inscrits sur un support papier ou informatique.

Mais, au-delà de ces approches centrées sur le montage et le pilotage des dispositifs, il nous semble pertinent de s'intéresser, même brièvement aux méthodes pédagogiques qui structurent l'activité de certains formateurs.

Résumons

Une population concernée nombreuse, 10 à 15% de la population active française, peu qualifiée en raison de ses difficultés à maîtriser la lecture et la compréhension des écrits professionnels.

Les réponses en terme de dispositifs et d'actions de formation tendent, en raison du besoin économique de rentabilité à court terme, à évoluer vers des actions centrées sur l'acquisition de compétences « de base ». Ces réponses de formation se substituent aux approches sociales. Les mesures d'effets sont centrées sur les effectifs et rarement sur les effets sur les personnes.

La prise en charge du problème de l'illettrisme par les entreprises s'est effectuée de manière progressive et confuse. En raison de la multiplicité des acteurs, le vocabulaire utilisé est large et souvent sous le même vocable se cachent des réalités différentes ou, inversement, des termes différents sont utilisés pour décrire les mêmes concepts. La mise en place, par l'AFNOR, d'un lexique normalisant les termes de la formation professionnelle constitue une première étape pour préciser l'ensemble de ces termes. Encore faudrait-il que les entreprises, comme les formateurs acceptent de se plier à leur utilisation.

1.2. La prise en compte de la question de l'illettrisme par les formateurs

Les formateurs ont, eux aussi, leurs définitions spécifiques, aussi il nous semble important de préciser l'acception de l'ensemble de ces mots que nous allons utiliser et qui font l'objet de discussions au sein de la communauté des formateurs. Les définitions retenues dans le domaine de la recherche ou dans celui de l'ingénierie de formation portent la trace des discussions ou des négociations qui ont abouti à leur élaboration puis à leur prise en compte par les chercheurs et par les formateurs.

Le terme même d'illettré en est un exemple dans le domaine de la formation. On préfère parler de salarié en situation d'illettrisme « Pour éviter de stigmatiser la population concernée » (Espérandieu ; Vogler 2000³⁰). Ces glissements sémantiques, liés au « politiquement correct » qui domine notre société de communication, permettent aux formateurs de conserver leurs pratiques pédagogiques issues du domaine social au détriment de la prise en compte des exigences du domaine économique. Dans ce chapitre nous allons, tout d'abord, examiner les définitions d'un certain nombre de termes, puis regarder les différentes approches sur lesquelles s'appuient les formateurs pour mettre en place leurs actions de formation. Nous verrons enfin comment définir les stratégies pédagogiques

1.2.1. Compétences, Capacités, Situations professionnelles

Si, pour les entreprises, le terme de compétence prend une acception précisée par le MEDEF lors des journées de Deauville en 1999. « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir faire expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer de la valider et de la faire évoluer³¹ » (MEDEF 1998).

Pour notre part nous préférons utiliser une définition plus ramassée « La compétence est un ensemble de capacités et de connaissances mises en œuvre dans un environnement donné : les situations professionnelles.³² (Jedliczka, Delahaye 1994)»

Les entreprises parlent également d'activités pour définir ce que réalise une personne dans le cadre de son travail. Si l'on observe de quoi et comment sont composées les activités décrites par les entreprises, on s'aperçoit qu'il s'agit d'un ensemble cohérent de tâches référées à un métier³³.

³⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

³¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

³² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

³³ La notion de métier tend à devenir de plus en plus floue et certains affirment qu'elle est vouée à disparaître.

Pour les spécialistes des sciences de l'éducation, il n'en va pas de même. Ils s'intéressent davantage aux mécanismes opératoires, c'est-à-dire comment fonctionne l'esprit humain dans un certain nombre de situations problématiques. Les débats sont nombreux entre les cognitivistes, les constructivistes, nous n'y reviendrons pas.

Avec des termes identiques le monde de l'entreprise et celui de la recherche en sciences de l'éducation décrivent les situations de travail. Mais tout semble se passer comme si, travaillant avec des enjeux différents, des buts différents, ces acteurs ont progressivement mis en place un arsenal de concepts spécifiques permettant de décrire ce réel au service de leurs enjeux spécifiques.

Pour le formateur qui se situe à l'interface de ces deux mondes, la confusion naît du fait de l'ambiguïté de ces termes en fonction de l'interlocuteur qu'il a en face de lui et de sa propre culture.

1.2.1.1. Liens entre connaissances capacités et compétences

Pastré, dans une intervention à Grenoble (2002)³⁴, disait avoir toujours eu un peu de mal à comprendre ce que les tenants de la PPO, entendaient dans la distinction qu'ils faisaient entre capacités et compétences.

Effectivement ces notions n'ont pas toujours été mises en relation directe. On voit souvent dans les articles de presse destinés aux entreprises, ces deux termes employés l'un pour l'autre. Leur articulation est présentée en s'inspirant des modèles linéaires spécifiques au monde de la physique et des sciences dites dures. Dans le domaine de la formation, on peut proposer un autre modèle, plus souple, faisant intervenir les relations chimiques et la représentation naïve de l'atome.

Le noyau des connaissances comprend en fait un certain nombre de sous-ensembles : des connaissances, des savoirs et les mécanismes qui permettent à ces savoirs d'être activés. Parmi eux on peut citer les savoirs de base. C'est l'un des problèmes actuels de la psychologie de l'apprentissage que de définir ces concepts et notamment d'identifier les connaissances à partir de leurs traces, d'identifier les mécanismes qui permettent à ces connaissances d'être utilisées dans des contextes différents.

La capacité est le résultat de la mise en action de savoirs (connaissances?) en situation pédagogiquement contrôlée. Elle se constitue dans le champ des pratiques pédagogiques.

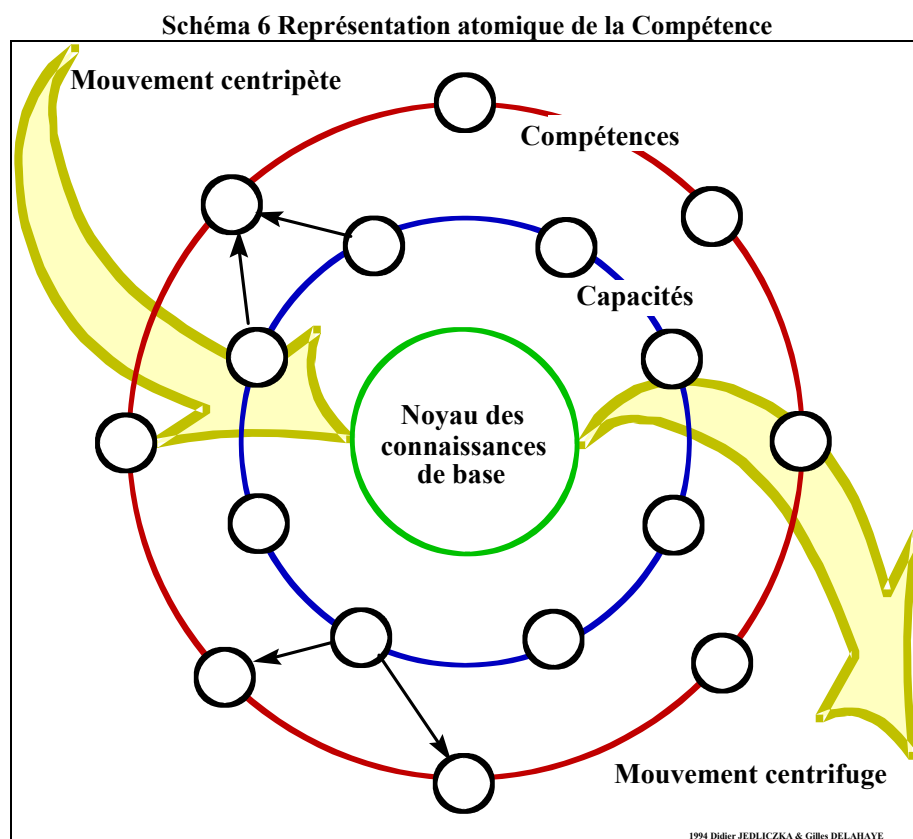
La compétence est le résultat de la mise en œuvre de (d'une) capacités en situation professionnelle aléatoire. Elle se constitue dans le champ des pratiques professionnelles.

³⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

1.2.1.2. Implémentation des informations : centrifuge versus centripète

Dans le cadre de formation à finalité professionnelle, nous savons que les compétences se réfèrent à la fois au champ de la pratique pédagogique pour la construction de capacité et au champ de la pratique professionnelle pour ce qui est de la situation professionnelle. Dans ce cadre deux mouvements³⁵ (Jedliczka, Delahaye 1994) interagissent simultanément dans la relation connaissance-capacité-compétence comme le montre le schéma 6.

- Un mouvement centrifuge qui part des apprentissages des connaissances formalisées de base (à quelque niveau que ce soit, c'est à dire de l'apprentissage de la lecture jusqu'à des apprentissages complexes pour la gestion de projets, par exemple) vers les compétences via les capacités.
- Un mouvement centripète qui, partant des compétences effectivement utilisées dans la sphère professionnelle, permet, tout d'abord, via les capacités sous jacentes, de réorganiser ses savoirs et parallèlement d'en acquérir d'autres, par intégration.



Lors de la fabrication de la compétence, le sens centrifuge postule que si l'on maîtrise un savoir, une connaissance alors on peut le mettre en œuvre dans des environnements pédagogiquement contrôlés (capacités), puis dans des environnements de plus en plus aléatoires. La connaissance devient alors une compétence puisqu'il s'agit d'une connaissance ou d'une capacité mise en œuvre dans un

³⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

environnement indifférencié qu'il soit professionnel ou qu'il concerne la vie courante. On peut alors les répartir par classe de situations comme le fait Vergnaud.

Cette relation centrifuge est couramment admise par le monde scolaire et universitaire. A tel point que pour vérifier les compétences, certains valident les apprentissages à partir d'épreuves basées sur l'examen des connaissances. Le raisonnement pédagogique visant à agrandir les compétences d'une personne consiste à dire : « élargissons le cercle des connaissances et la personne saura en faire profit, en s'adaptant d'elle même aux variations de son contexte professionnel ». Dans l'apprentissage des savoirs de base, et en particulier de la lecture, les méthodes analytiques relèvent de cette approche.

A l'inverse le sens centripète consiste à parier sur l'aptitude de la personne à construire elle-même son savoir à partir de ses expériences et de sa confrontation avec des situations professionnelles variées. Elle accumulerait des compétences empiriques. Puis, peu à peu, en repérant les traits communs la personne tirerait les règles d'action et transformerait ces expériences en savoirs et connaissances construites transposables à d'autres situations. Cette voie centripète, que l'on retrouve dans l'exercice de la VAE notamment, serait la caractéristique principale des autodidactes. Dans l'apprentissage de la lecture les méthodes globales, qui partent de la connaissance et de la reconnaissance globale des mots pour en extraire les composantes phonologiques, relèvent de cette approche centripète

Ce sens centripète est assez peu habituel dans la formation. Il comprend de nombreux avantages et défenseurs. Mais est-il plus performant ou moins performant que le sens centrifuge ? Ce qui est sûr c'est qu'il est moins habituel donc il est réputé moins efficace.

Pour identifier les compétences qu'une formation doit produire le formateur peut se tourner vers le référentiel³⁶ de compétences professionnelles. S'il n'existe pas, le formateur devra partir d'une analyse des pratiques professionnelles en s'appuyant sur les activités, pour construire le référentiel de capacités d'une formation et ainsi identifier les connaissances associées nécessaires.

On constate, bien souvent, qu'il n'existe pas de référentiels concernant les formations aux savoirs de base, à la différence des formations professionnelles scolaires (du CAP au BTS) où les concepteurs de diplômes, travaillent pour élaborer ces référentiels, au sein des CPC³⁷, avec les représentants patronaux et salariés des secteurs professionnels concernés.

³⁶ Un référentiel de compétence doit, pour être construit, reposer sur un travail d'enquête sur le terrain, sur une analyse des situations professionnelles et être organisé selon une logique professionnelle. De plus il est indispensable que ce référentiel soit validé par les commanditaires et/ou par des représentants de la profession visée.

³⁷ Commissions Paritaires Consultatives ayant entre autres missions de valider les référentiels des diplômes proposés, leur révision périodique et d'étudier la pertinence professionnelle de leur création ou maintien. Ces commissions existent au Ministère de l'Éducation et du Ministère du Travail.

Dans les formations destinées aux bas niveaux de qualification dans l'univers professionnel, cette inexistence de référentiel peut être liée à différentes raisons que l'on peut formuler sous forme de questions:

- Qui doit énoncer ces référentiels : Les branches professionnelles ? les pouvoirs publics ? les universitaires en tant que spécialistes de ces questions ? Le formateur après analyse ?
- Sur quoi centrer ces référentiels : l'activité professionnelle ou les « savoirs de base »
- Comment « vendre » ces finalités de formation aux entreprises qui accepteront la charge de formation. Il est entendu que les salariés ne sont que rarement demandeurs spontanément et encore moins décideurs de la mise en place d'une action de formation dans le cadre légal du plan de formation.
- Méthodologiquement : Les formateurs peinent à analyser l'activité des personnes, les tâches réalisées ou les activités visées. Les commanditaires n'ont souvent pas le temps de réaliser cette analyse et leur champ de compétences ne comprend pas cette activité.

Ainsi, faute de référentiels précis dans leur commande, la mesure de l'efficacité de l'action de formation ne peut être mesurée de façon précise. Les indicateurs sont ceux du commanditaire de la mesure.

1.2.2. Compétences clés, Savoirs de base, Outils intellectuels de base : Mots valises et concepts vaguement précis pour parler du contenu des formations

Les problématiques de mise en place des actions de lutte contre l'illettrisme sont de plus en plus posées au regard du discours tenu en direction des entreprises. Elles sont plutôt centrées sur l'acquisition de savoirs de base afin de ne pas procéder à une discrimination des salariés concernés³⁸.

Cette terminologie de « savoir de base » est vaguement précise. Un rapide coup d'œil sur les circulaires officielles ou les articles de journaux montre que le vocable est utilisé avec des variantes : compétences de base, savoirs de base ; outils intellectuels de base ; mais rarement, pour ne pas dire jamais, une définition précise est donnée en accompagnement. Lire, écrire, compter semblent faire consensus lorsque l'on parle des bases nécessaires pour les écoliers du primaire, mais qu'en est-il pour les adultes qui travaillent dans les entreprises du secteur marchand ?

Pour les entreprises et les salariés, il s'agit des compétences clés en situation professionnelle et des connaissances nécessaires à l'exercice des activités professionnelles.

³⁸ Voir à cet égard le site Internet de l'ANLCI

Pour les chercheurs et les universitaires, il s'agirait plutôt des mécanismes opératoires nécessaires à la mise en œuvre des savoirs et des connaissances pour, par la suite, exercer une activité (au sens de la psychologie cognitive).

Les compétences de base sont indispensables à la mise en œuvre de nouvelles méthodes de travail comme la compréhension des systèmes et la résolution de problèmes. Il s'agit d'un bagage de connaissances qui favorisent l'autonomie, la polyvalence et la souplesse dans divers contextes de travail. C'est aussi un préalable indispensable à l'utilisation des technologies et à la formation technique.

On parle donc de socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle. Autour du noyau traditionnel qui regroupe les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture) ainsi que le calcul et les compétences cognitives et méthodologiques fondamentales (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre...), apparaissent d'autres compétences de base dont l'importance croît avec les évolutions de la société. Citons : «les compétences en technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales »³⁹. Les capacités à communiquer, à coopérer et à résoudre des problèmes sont très présentes dans toutes les réflexions engagées aujourd'hui⁴⁰.

Le développement de ces compétences est étroitement relié à la mobilisation d'aptitudes telles que la motivation, l'engagement, la confiance en soi, l'ouverture aux autres et l'autonomie. Ce sont des leviers essentiels, constitutifs de l'identité, du bien-être et de la capacité à agir. Ces aptitudes se développent pas à pas dans les activités quotidiennes, sociales, professionnelles et s'enrichissent tout particulièrement, à travers les activités culturelles qui offrent un terrain privilégié d'expression, de formation du jugement critique, de dialogue et de rencontre.

Développement des compétences de base et enrichissement culturel vont de pair. La maîtrise des compétences de base correspond à la situation d'alphabétisme fonctionnel mais certains préféreront parler de littéracie ou littératie (literacy). Elles ont souvent été au cœur des priorités définies par les CPNE (Commission Paritaire Nationale de l'Emploi) et ont fait l'objet de programmes prioritaires comme dans le BTP dès les années 1980 ou le secteur de la Propreté en 1998.

Enfin les exigences formulées par les donneurs d'ordres en termes de contrôle de la qualité des prestations et de la traçabilité dans la réalisation de toute opération ou activité humaine vont

³⁹ Commission européenne : Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie novembre 2001. Il n'y a pas aujourd'hui de consensus universel sur la liste des compétences de base, le débat et les travaux sont ouverts

⁴⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

contribuer durant ces dernières années à renforcer l'exigence de communication formalisée et codifiée. Que ce soit dans le sens de la distribution des ordres et consignes (lecture pour le salarié concerné) ou dans le sens de la justification de ses actes (écriture pour le salarié concerné).

On assiste donc à une montée, plus ou moins forte, selon les secteurs professionnels, de l'exigence de la maîtrise de la formalisation de communication professionnelle et de cette forme particulière que constituent les écrits professionnels. Le critère de l'aptitude à maîtriser les écrits professionnels devient une revendication forte dans les entreprises de main d'œuvre que ce soit dans le BTP, le secteur de la Propreté par exemple. Cette préoccupation a suivi des évolutions au cours de ces cinquante dernières années comme le montre E. Charon ⁴¹(Charon 1970).

L'aptitude à maîtriser les écrits professionnels constitue le premier degré d'une insertion professionnelle promotionnelle pour bon nombre de salariés des secteurs de main d'œuvre dans l'industrie et les services. Qu'il s'agisse de lire ces écrits et de les comprendre (lecture) ou de les produire (écriture)

Après avoir recherché et étudié les différentes définitions données pour ces termes de savoir de base dans un travail⁴² qui a abouti à la mise en place du RCCSP (Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle), nous pensons que les savoirs de base évoluent avec les exigences de la production en entreprise. Il est vain de vouloir en arrêter une liste, en revanche il appartient aux personnes qui veulent mettre en place ce type de formation de les définir. Néanmoins il semble que la lecture, l'écriture, l'utilisation des chiffres constituent des piliers sur lesquels tous les autres savoirs se construisent.

1.2.3. Caractériser l'illettrisme : une préoccupation descriptive ...qui met en avant différentes catégorisations

Lors de la conférence de Rouen, citée plus haut, le préfet et la présidente de l'ANLCI se renvoyaient la balle en disant : « Lorsque vous me parlez de FLE, BNQ, Analphabètes, Illettrés...., que sais-je encore, cela ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse c'est de voir baisser ⁴³ la courbe du taux d'illettrés aux JAPD⁴⁴.» Ce à quoi la présidente de l'ANLCI répondait en précisant que ces différentes catégories permettaient de mettre en place des demandes de financement particulières et ne relevaient pas des mêmes dispositifs, ni des mêmes organismes de formation⁴⁵

Chaque acteur défend ses positions : L'un est plus préoccupé par les finalités économiques et les résultats de l'action de lutte contre l'illettrisme, l'autre par les moyens à mettre en œuvre. Les délices

⁴¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁴² [Annexes de la thèse\ANNEXE 25 Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle.doc](#)

⁴³ Préfet de Haute Normandie Conférence ANLCI 13 décembre 2006 Rouen

⁴⁴ Journées d'Appel de Préparation à la Défense

⁴⁵ MT Geoffroy Présidente de l'ANLCI Conférence ANLCI 13 décembre 2006 Rouen

de la comptabilité analytique ont conduit à segmenter la population ciblée en différentes catégories selon des critères descriptifs mais en aucun cas, selon des critères qui permettraient de prendre en compte le déficit cognitif et de mettre en place des actions de correction adaptées.

Après avoir défini globalement les termes d'illettrisme et d'analphabétisme, la communauté des formateurs spécialisés sur ce type de marché a progressivement distingué plusieurs catégories en fonction du déficit linguistique apparent.

- Illettrisme : « Le mot « illettré » apparaît en 1560 mais demeure rare durant le XVIII^e siècle. Il n'est attesté et accepté que depuis 1865. L'étymologie de cet adjectif signifie « ignorant », « sans culture » et est dérivé du latin illitteratus forgé sur les racines litteratus, celui qui dispose de la litterae, c'est-à-dire les lettres mais également des connaissances et de la culture. » (Freier 1989)⁴⁶
- Analphabétisme : « Incapacité de lire et écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en relation avec la vie quotidienne » (Monod 1996)⁴⁷

Ces définitions ont conduit progressivement à l'élaboration de différentes grilles visant à catégoriser, classer, différencier, stratifier cette population, d'une part pour faciliter le traitement des déficits par les formateurs, d'autre part, comme le montre la réaction du préfet cité plus haut, pour mettre en place des dispositifs de financement plus aisément.

Ces catégorisations⁴⁸ ne sont pas le fruit du hasard mais plus de la nécessité et du besoin des formateurs de préciser les problématiques rencontrées et les solutions pédagogiques envisagées. Elles tiennent compte également des références implicites des formateurs qu'elles soient, comme le souligne G Morlet dans sa thèse (Morlet 2005)⁴⁹, fonctionnelle, politique, économique, culturelle ou enfin et souvent technique et/ou pédagogique.

Qu'elles soient basées sur la plus ou moins grande maîtrise de l'oral et de l'écrit en français, sur les objectifs de formation ou sur la langue d'origine, ces grilles permettent de positionner les stagiaires dans les différentes catégories au regard de leur degré de maîtrise de la langue française orale ou écrite.

Le CUEEP et la DAFCO Nord Pas de Calais (1996) préconisent des objectifs généraux dans les domaines de la communication écrite et orale⁵⁰. L'ensemble de ces énoncés d'objectifs, formalisés par le CUEEP et la DAFCO peut se décliner en exercices que le formateur imagine seul en fonction

⁴⁶ Citée par G Morlet [Ce lien renvoie à la bibliographie.](#)

⁴⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁴⁸ [Annexe 2 : Grilles de catégorisation de l'illettrisme](#)

⁴⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁵⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

de sa culture, de son cahier des charges, etc. Il peut également s'inspirer des modèles contenus dans les cahiers cités en référence.

On peut également remarquer que les objectifs sont formulés en terme de performance attendue de la part du stagiaire, ce qui correspond à une approche behavioriste. Mais cela ne permet pas d'identifier les déficits cognitifs. Faute de cet apport il n'est pas possible de mettre en place une pédagogie de remédiation adaptée. Par exemple identifier si un mécanisme spécifique de la lecture n'a pas été activé ou s'il est mal maîtrisé. En particulier en différenciant les phases de reconnaissances des graphèmes, l'identification des phonèmes et la correspondance graphème/phonème.

De plus cette approche ne prend pas en compte les apprentissages antérieurs de la personne dans sa langue d'origine, ni l'importance de son stock lexical en français.

1.2.4. Peu de recherches documentées et diffusées sur l'apprentissage des savoirs de base, dont la lecture, concernent les publics adultes salariés

On constate que le domaine de l'apprentissage de la lecture est largement documenté concernant les publics jeunes. C'est notamment le cas pour dessiner les approches théoriques, comme l'approche phonologique, l'approche graphémique, l'approche de la double voie, qui ont fait l'objet de nombreuses publications à la fin du XX^{ème} siècle et au début des années 2000.

En revanche les relations d'expérimentations concernant l'apprentissage de la lecture par les adultes ont fait l'objet de publications surtout dans les revues spécialisées dans le domaine de l'ingénierie de formation. Elles font l'hypothèse implicite que ce qui vaut pour l'apprentissage de la lecture chez les enfants, vaut également chez les adultes. Cette hypothèse implicite d'homothétie ne semble pas avoir été validée de façon expérimentale.

La maîtrise d'un important lexique devrait également servir de support à l'apprentissage. Chez les salariés d'origine étrangère ce stock lexical est faible, rendant très difficile l'acquisition des mécanismes de déchiffrement des mots et l'accès au sens des textes.

L'accroissement du stock lexical fait l'objet d'études dans le cadre du FLE ou FLS (Français Langue Etrangère ou Français Langue seconde). Mais ces études, pour la plupart, concernent des personnes sachant déjà lire et écrire. Rares sont les études scientifiques concernant l'apprentissage de la lecture écrite pour des populations étrangères de faibles niveaux de qualification.

1.2.4.1. Les approches générales des savoirs de base

La notion de compétences clés a souvent été utilisée depuis les années 2000 sous l'impulsion de la Communauté Européenne. Ainsi, dans le rapport Compétences clés publié en 2002, elle retient les huit principaux domaines de compétences clés suivants.

1. La communication en langue maternelle
2. La communication en langue étrangère
3. Les Techniques d'Information et de Communication
4. La numératie et les compétences en mathématiques, sciences et technologie
5. L'esprit d'initiatives, d'entreprise
6. Les compétences interpersonnelles et civiques
7. Apprendre à apprendre
8. La culture générale.

Même si les travaux d'enquêtes ont débouché sur un état des lieux pays par pays et sur des recommandations lors des conseils de Stockholm en 2001, Barcelone en 2002 et de Lisbonne, il semble bien que cette notion porte essentiellement sur les programmes de formation initiale. La formation tout au long de la vie ne semble pas reprendre de manière aussi caractérisée cette notion de compétence-clé.

La sélection de « compétences-clés » rejoint la méthode de l'OCDE (PISA) : « Les individus ont besoin d'un éventail de compétences-clés. En fait, chaque situation, chaque contexte, chaque objectif peut demander une constellation de compétences-clés, dont la spécificité peut varier selon les circonstances. »⁵¹. Suivent la proposition de 3 Catégories de compétences, plus étendues que les huit domaines de compétences listés ci-dessus :

1. Catégorie de compétences N°1 : « Se servir d'outils de manière interactive »
2. Catégorie de compétences N°2 : « Interagir dans des groupes hétérogènes »
3. Catégorie de compétences N° 3 : « Agir de façon autonome »

La Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la *Commission Européenne*, dans le cadre du projet EURYDICE (2002), souligne « *qu'il n'existe aucune acception universelle de la notion de compétence-clé* »⁵². Mais elle tient compte aussi du fait que « la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence-clé [...] doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble ».

Le texte poursuit : « Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux [...] de mettre continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements. » Les huit domaines de compétences-clés ont été cités précédemment.

⁵¹ Initié en 1997, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves a pour but de déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société. L'enquête PISA compare les savoirs et les savoir-faire des élèves des pays membres de l'OCDE en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes.

⁵² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

À la recommandation du Parlement Européen du 18 décembre 2006 est annexé un texte de synthèse reprenant la liste des huit compétences clés, et non plus les domaines. Cette liste est très légèrement modifiée, mais surtout introduit la dimension « emploi ».

1. Communication dans la langue maternelle.
2. Communication en langue étrangère.
3. Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies.
4. Compétences numériques.
5. Apprendre à apprendre.
6. Compétences sociales et civiques.
7. Esprit d'initiative et d'entreprise.
8. Sensibilité et expression culturelle

Cependant, le niveau des compétences énoncées semble très éloigné des savoirs de base⁵³. Ce qui confère à l'approche européenne un caractère de trop grande généralité pour un usage en l'état auprès des PME ou des OPCA pour un public de premier niveau de qualification. Or le terme de compétence-clé est utilisé tout aussi bien dans une perspective d'insertion professionnelle que de valorisation d'emploi salarié.

1.2.4.2. Les approches générales hors Union Européenne

*L'Office d'Orientation et de Formation Professionnelle de Genève (OOF)*⁵⁴ a publié en 2003 un *Référentiel de compétences-clés*. Ce référentiel est établi à partir des travaux d'un Assessment Center professionnel :

1. Traiter l'information : Recevoir des données, les comprendre, les traiter et savoir les restituer.
2. Organiser : Structurer des activités en fonction d'un résultat à atteindre et dans un temps déterminé.
3. Résoudre des problèmes : produire une solution efficace sur la recherche d'informations utiles suivie d'une analyse rigoureuse et logique.
4. Travailler en équipe : Collaborer avec les autres dans le but d'atteindre des objectifs communs.
5. Encadrer : Conduire des personnes vers un objectif en mobilisant les ressources à disposition.
6. Communiquer : Transmettre et échanger des informations dans un contexte précis.

⁵³ « Les aptitudes comprennent l'utilisation et le maniement des outils technologiques et des machines, ainsi que des données scientifiques pour atteindre un but ou pour, preuve à l'appui, parvenir à une décision ou une conclusion ».

⁵⁴ Rapport disponible sur : ftp://ftp.geneve.ch/oofp/competence_manuel.pdf, [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Chaque compétence-clé est décrite en termes de capacités et d'indicateurs. Les capacités peuvent être représentées dans plusieurs compétences-clé : *Argumenter* figure en 1 (Traiter l'information) et en 6 (Communiquer) ; *Gérer la situation* en 2 et en 3 ; etc.

Les compétences-clés, selon l'OOFP, seront nécessaires aux individus "pour faire face à l'internationalisation croissante de l'économie, à l'irruption des nouvelles technologies de l'information, à la montée des exigences de la clientèle et au développement des interactions entre l'entreprise et son environnement". "Le professionnel devient l'homme de la situation. Il doit aller au-delà du prescrit"(Le Boterf 1997).

Le *Gouvernement du Québec* a sélectionné neuf compétences essentielles ⁵⁵ :

1. Lecture des textes
2. Utilisation des documents
3. Calcul
4. Rédaction
5. Communication verbale
6. Travail d'équipe
7. Formation continue
8. Capacité de raisonnement
9. Informatique

Cette liste s'appuie sur l'interview de plus de 4 000 travailleurs au Canada.

Ces recherches ont donné lieu à l'élaboration de quelques 200 profils professionnels qui décrivent leur utilisation dans différents métiers et différentes professions. De plus, des documents véritables, utilisés en milieu de travail, ont été réunis afin d'illustrer comment certaines compétences, telles que la lecture des textes, l'utilisation des documents et la rédaction, sont réellement employées dans le cadre professionnel.

Les compétences essentielles ne peuvent donc être évaluées que contextuellement : la *lecture de textes* n'a pas de sens isolément. Ces compétences essentielles, leurs définitions et le sommaire des compétences essentielles requises pour un métier donné sont accessibles en ligne à travers un outil interactif : « L'égalisateur »⁵⁶.

1.2.4.3. Les créations de terrain

En France, de nombreux travaux ont été effectués, en particulier par des formateurs, pour établir des référentiels de formation sur lesquels figurent des compétences transversales (Lire, écrire, compter).

⁵⁵ Une liste antérieure, émanant des mêmes services canadiens, comportait quelques items plus professionnalisant comme l'*Orientation vers la clientèle* ou le *Sens de l'environnement*, ou encore l'*Orientation vers les résultats*.

⁵⁶ « Un bijou médiatique » : sous la forme d'un equalizer électro-acoustique, un écran commandé par des curseurs permet une navigation entre les définitions, applications, recommandations, etc. des compétences clés.

Le plus souvent, ces compétences transversales sont assimilées aux connaissances et habiletés extraprofessionnelles pouvant être valorisées dans plusieurs contextes professionnels.

Leur recensement nécessiterait un investissement d'enquête important, mais une typologie peut être illustrée à travers quelques exemples de travaux.

Le « Référentiel de repérage des savoirs de base », élaboré pour *CQFD* par Colette Dartois dans le cadre du programme PAQUE⁵⁷ mentionne un "seuil de PAQUE", en deçà duquel un jeune ne relève pas du dispositif prévu. Ce référentiel liste 8 domaines de savoirs de base :

1. Expression orale,
2. Ecoute,
3. Ecrit,
4. Lecture,
5. Raisonnement logique,
6. Mathématiques,
7. Temps
8. Espace.

Trois de ces savoirs de base sont considérés comme transversaux par l'auteur : l'Expression orale, l'Ecoute et le Raisonnement Logique.

Chaque domaine est subdivisé en trois rubriques « inclusives et progressives ». La rubrique III incluant, en principe, les items listés dans la rubrique II et celle-ci inclut les items de la rubrique I et tout ce qui est en deçà, bien que non répertorié ⁵⁸(Dartois 1992). Ce référentiel s'appuie sur différents documents pré-existants et notamment sur des publications du FAS (1989) référentiel de formation linguistique de base en région Nord Pas de Calais (1990) et du CDDP de Maine et Loire de 1991.

Cette approche est centrée sur les publics de jeunes en insertion. Elle ne s'intéresse pas ou peu aux savoirs de base mobilisés par les salariés dans leur activité professionnelle. Elle prend également comme seuil une certaine maîtrise de la langue française comme langue seconde.

Chaque domaine est décliné en acquis significatifs et repérables, comme par exemple : « Utilise un vocabulaire restreint, de nombreux mots-substituts » ou « Etablit une cohérence âge-date de naissance », etc. eux-mêmes répartis en 3 rubriques de performances progressives. Le « seuil de PAQUE » est situé entre les rubriques III (performance haute) et II (performance moyenne).

⁵⁷ Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi. Programme national pour l'insertion des jeunes sans qualification. L'élaboration de ce référentiel s'est inspirée des ouvrages suivants : *Instrument d'évaluation des capacités des "publics de bas niveau"* 1989 FAS ANPE Délégation Régionale Centre *Référentiel de formation linguistique de base* 1990 CUEEP et coll. *Pédagogie des publics de bas niveau* : "conduire au seuil de la qualification avec la méthode du référentiel" 1991 CNDP CDDP du Maine et Loire

⁵⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Plus récemment (2006) le CLP a proposé une démarche de positionnement transversal en situation professionnelle.

L'objectif de ce travail était de démontrer que "le Français est une compétence professionnelle".

Trois pôles regroupent 11 axes, sur lesquels sont distribuées des actions, pour former une grille radiale sur trois cercles de niveaux, permettant de dessiner un « profil » des salariés :

Tableau 1 Grille CLP de positionnement transversal en situation professionnelle.

Pôle réflexif	Pôle organisationnel	Pôle communicationnel
Perception du cadre réglementaire	Gestion des relations au sein de l'équipe	Verbalisation de l'activité effectuée
Perception du secteur d'activité	Gestion des consignes	Gestion des nouvelles technologies
Perception du poste de travail	Gestion de l'activité	Ecrits professionnels
Gestion de l'information		Interactions professionnelles

Pôle	Axe	Cercle	Action (exemple...)	
Communicationnel	Verbalisation de l'activité effectuée	Occupation du poste de travail.	...	
		Centration sur la tâche	...	
		Le poste de travail dans le chaînage des activités	Explique ce qu'il fait	
		Vision d'ensemble de l'activité de l'entreprise		
	Gestion de nouvelles technologies	Occupation du poste de travail.	...	
		Centration sur la tâche	...	
		Le poste de travail dans le chaînage des activités		
		Vision d'ensemble de l'activité de l'entreprise		
		Capacité d'intervention sur l'organisation		Utilise TIC en complète autonomie
	Etc.	Etc.	Etc.	

La description obtenue permet au formateur, par exemple, de construire un référentiel de formation pour pallier aux divers manques observables chez des salariés évalués avec l'outil, ou au conseiller d'OPCA de choisir une orientation pour un salarié.

Les référentiels ainsi produits par les formateurs sont souvent sans référence théorique, mais démontrent un pragmatisme efficace. La dénomination de « bricolages » qui est souvent utilisée pour

cette catégorie de production n'a rien de péjoratif, mais fait référence à un texte de Lévi-Strauss comparant les démarches du *bricoleur* et de l'*ingénieur* ⁵⁹ (*Levi-strauss 1960*).

La S.E.R.T.I.F en Région des Pays de la Loire, a proposé entre 1999 et 2000 une démarche ⁶⁰ (Beaudoin-Hémery1999) se voulant « intégrative » en articulant étroitement l'apprentissage des comportements sur les activités concrètes. Cette démarche aboutit à la réalisation de « fiches repères de situations de travail produites en atelier », listant, par poste de travail, des tâches et des compétences de base assimilant ces dernières à des comportements.

Pour ne pas allonger le texte en multipliant les exemples, nous ne détaillerons pas les trois autres approches qui seront utilisées en synthèse :

1. Celle de l'AREF BTP Centre (mai 2008) qui propose une *Grille de repérage de compétences*, contresignées par la hiérarchie directe d'un salarié, le salarié et la Direction de l'entreprise pour le formateur à des fins d'ingénierie de formation. Cette grille sert de dénominateur commun à toutes les étapes de l'ingénierie de formation : analyse du requis, positionnement du salarié, plan individuel de la formation, et plan de formation.
2. Celle du CRAPEL de Nancy qui a établi un *Référentiel linguistique pour les métiers de la propreté*. L'originalité de ce référentiel est d'être utilisable auprès de demandeurs d'emploi comme de salariés, par la contextualisation des compétences observées dans la vie professionnelle et dans la vie quotidienne.
3. Celle de *Positionnement en début de formation*, proposée par « Formation Plus » pour une formation aux écrits professionnels dans une entreprise de propreté.

Une harmonisation complète des différentes approches recensées semble impossible, au vu des écarts entre approches qui sont notamment déclaratives et organisationnelles pour des raisons de méthodes ; contextualisées et généralistes, pour des raisons d'objectifs à caractère professionnel et à caractère civique, pour des raisons d'enjeux.

D'une manière générale, aucun des référentiels pris en compte, ne mentionne de compétences collectives. Pourtant cette notion est extrêmement importante, tant dans les PME que dans les équipes de football, ou dans l'industrie où, il n'y a pas si longtemps, le concept d'équipe autonome faisait florès.

⁵⁹ Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet. Son univers instrumental est clos, et la règle de son enjeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures.» C LEVI-STRAUSS, [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁶⁰ Ce lien renvoie à la bibliographie

1.2.4.4. OIB : Outils intellectuels de base

Dans le Vade-mecum du conseiller AREF qui servait dans la promotion des FGP⁶¹ du secteur BTP, le concept d'Outil intellectuel de base a été mis en avant dès les années 1985.

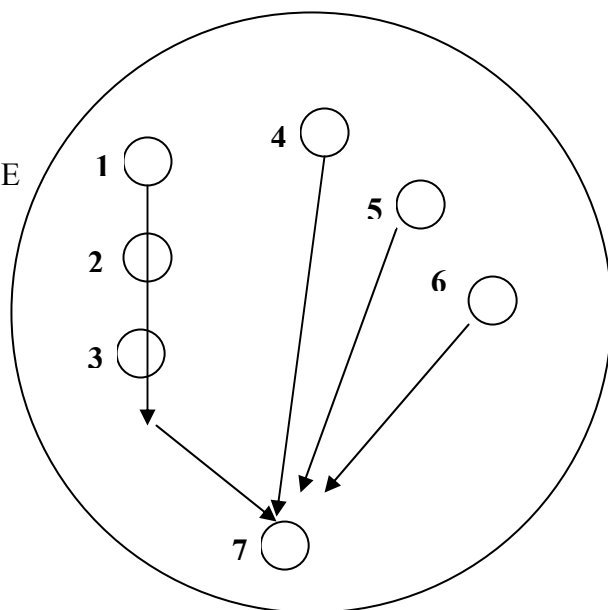
Le terme OIB (Outil intellectuel de Base) semble plus opérationnel si on le définit comme dans le tableau 2 suivant.

Tableau 2 Définition des Outils Intellectuels de Base

• OUTIL	• INTELLECTUEL	• DE BASE
• Cela renvoie à quelque chose que l'on utilise, bien ou moins bien, mais que l'on possède et que l'on peut développer par l'exercice et l'utilisation dans des conditions de plus en plus variées.	• Ce terme indique qu'il s'agit de processus mentaux donc difficilement accessibles et observables. Cependant leurs traces sont effectives et repérables. On peut parler à leur propos de « boîte noire »	• Ce terme précise que les outils sont au centre de notre fonctionnement cognitif. Ils sont essentiels et c'est pour cela qu'ils sont dits « de base » (et non parce qu'ils sont élémentaires)

L'analyse des expérimentations menées dans le passé par le secteur du BTP⁶² (GFC BTP 1992) montre, et cela constitue un axe du premier cahier des charges de ces opérations, que l'on peut citer 7 outils. Ces outils ont été repérés et identifiés par analyse des différentes FGP qui ont eu lieu durant les cinq premières années de fonctionnement.

1. NOMMER
2. CLASSER
3. ANALYSER
4. SE SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE
5. UTILISER LES SYMBOLES
6. ETABLIR DES LIENS DE CAUSE A EFFET
7. GENERALISER/PARTICULARISER



1 - Nommer, énumérer, identifier

Trois opérations mentales de base qui permettent de « désenfouissement » des savoirs oubliés.

La méthode utilisée "du mode opératoire aux concepts qui les portent" vise à faire prendre conscience du lien étroit existant entre le mot (ou le chiffre) et la chose (ou l'acte) qu'il signifie. Sans cette représentation mentale, cette "mise en image", aucune identification authentique des actes professionnels n'est possible. Pour transformer en une démarche une succession d'actes, d'opérations

⁶¹ FGP : Formation Général Professionnelle.

⁶² FGP : Le Vade-mecum du conseiller, [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

éclatées dans le temps le recours aux opérations de désignation, de classement, d'identification par l'opérateur constitue une étape clé. Nommer d'abord pour classer ensuite par des opérations de comparaison avec d'autres images mentales tel est le cheminement observé par les opérateurs de FGP chez les stagiaires. Ce mécanisme de classement permet de découvrir et de conscientiser certaines "logiques " et d'organiser sa propre pensée.

2 - Classer/ comparer/ distinguer.

Qu'il s'agisse de classer des verbes (selon les groupes), des chiffres (par ordre croissant ou décroissant) des matériaux (par taille, par type d'utilisation), des livres dans une bibliothèque, les mécanismes intellectuels se révèlent être de même nature. Simplement certains champs d'application sont plus familiers que d'autres. Le glissement et la prise de conscience par la verbalisation et la mise en place d'exercices spécifiques de renforcement permettent au stagiaire de prendre conscience et de renforcer l'utilisation de ces mécanismes.

3 - Analyser

C'est l'outil de base de toute pensée. Il ne peut être maîtrisé que si les deux autres outils sont mis en place et activés régulièrement.

4 - Se situer dans le temps et dans l'espace

Ce mécanisme est particulièrement important dans le BTP dans la mesure où il facilite l'organisation du poste de travail. En combinaison avec d'autres OIB, il donne l'accès à la lecture de plan, à l'implantation au traçage, à l'organisation du poste de travail.

5 - Utiliser les symboles

Il ne s'agit pas de faire maîtriser la symbolique du feu chez Bachelard, ni même d'intégrer les graphes de fluence pour organiser son ergonomie cognitive mais bien de prendre conscience du mécanisme, déjà acquis, qui fait que l'on s'arrête au feu rouge, ou que, sur le chantier personne ne brûlera une planche peinte en rouge.

6- Maîtriser la relation de cause à effet

L'acquisition de cet outil évite les interprétations erronées dans les comptes-rendus d'accident du travail, en raison d'une confusion entre cause et effets produits.

7- Généraliser / Particulariser

Ce dernier mécanisme ne peut être mis en œuvre que si les autres sont parfaitement intégrés.

La combinaison de 3 et 4 permet de comprendre l'organisation du poste de travail

La combinaison de 4 et 5 conduit à la lecture de plan, lecture symbolique, à traduire dans un autre espace, l'implantation et le traçage. Ces opérations sont des « opérations clés » pour les ouvriers du Bâtiment.

Le point 6 est utile pour apprendre à rédiger un compte-rendu d'accident du travail, d'exécution de tâche, de contrôle qualité par exemple.

Le point 7 ne peut être intégré que si les six autres mécanismes sont opérants. Ce n'est qu'en maîtrisant ces outils que le salarié peut accéder à l'autonomie tant dans son poste de travail que personnellement.

L'ensemble de ces Outils Intellectuels de Base (OIB) ne répond pas aux canons de la didactique professionnelle, ni des théories piagétienne mais il rend compte de ce qu'il est possible de préconiser aux formateurs pour favoriser la prise de conscience des stagiaires et la consolidation de leurs mécanismes opératoires qu'ils maîtrisent sans en avoir nécessairement conscience. En ce sens, l'approche par les OIB s'intéresse plus aux processus qu'à la quantité de mots ou d'opérations de calcul maîtrisées.

On voit que l'une des faiblesses de cette approche par les OIB provient de la rédaction, de l'enchaînement et du graphe de fluence, qui contiennent, en raison de l'approche pragmatique, de nombreuses approximations par rapport aux théories actuelles. Les énoncés prescriptifs donnés ci-dessus concernent les formateurs qui sont chargés de procéder au repérage de déficits chez les stagiaires potentiels dans leur entreprise et ce quelque soit le secteur d'activité, la nature de l'activité réalisée, la fréquence des tâches, les délais, etc.

Les conditions de ce repérage et la suite des opérations de formation constituent une partie des réponses simples, opérationnelles, utiles et pratiques que nous avons mises en place pour aider les salariés à « désenfourer » leurs savoirs « enfuis ».

Nous verrons, dans la partie pragmatique que l'analyse des dossiers pédagogiques de l'opération du FAF Propreté montre, elle aussi l'existence de ces OIB. Mais il faut relever une confusion possible entre les différents « Savoirs de base » définis par la communauté éducative et qui s'appliquent prioritairement au public des jeunes issus du milieu scolaire : Derrière « Lire, Ecrire, Compter », ce sont simplement des savoirs qui sont cités. Rien n'est spécifié sur les mécanismes de mise en œuvre ou les mécanismes compensatoires qui permettent à une personne illettrée de se comporter comme un vrai professionnel. La thèse de G Morlet (2005)⁶³ est particulièrement claire à cet égard.

Cette analyse des dossiers pédagogiques, on le verra plus loin, montre également que tous ces OIB ne sont pas présents systématiquement dans chacune des actions mises en place. Il nous a fallu choisir un indicateur commun à toutes ces actions afin de pouvoir mesurer facilement les progrès réalisés par les stagiaires. Notre attention s'est portée sur la maîtrise de la lecture. D'une part toutes les actions comprenaient, à un moment ou à un autre des supports et des scénarii relatifs à cette problématique, d'autre part le titre même de l'opération « Maîtrise des écrits professionnels » laissait supposer que cette maîtrise passait par une maîtrise de la lecture.

⁶³ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Enfin il nous paraissait intéressant de voir comment les formateurs maîtrisaient eux mêmes les techniques d'enseignement de l'apprentissage de la lecture à des adultes dans un contexte professionnel. Pour cela nous nous sommes intéressés à l'histoire de la lecture et de l'écriture mais également à celle de l'enseignement de ces savoirs.

1.2.4.5. L'approche par les savoirs de base

Dans son livre « Acquérir les savoirs de base » C. Dartois⁶⁴ (1993) reprend les différents domaines de savoirs de base en les classant de la manière suivante :

1. La communication orale et écrite
2. Les mathématiques
3. La maîtrise de la situation dans l'espace
4. La maîtrise de la situation dans le temps
5. Le raisonnement logique et les opérations intellectuelles.

Elle précise que ces savoirs de base sont en interrelation et que « une difficulté majeure dans l'un de ces domaines peut avoir des conséquences importantes sur la maîtrise des autres ; en revanche, toute progression dans un domaine se répercute sur l'évolution dans les autres domaines. »

D'où l'importance à ses yeux de bien repérer le degré de maîtrise par la personne de ces savoirs de bases afin de pouvoir caler les progressions pédagogiques.

1.2.4.6. Le RCCSP⁶⁵

L'étude menée, à la demande de l'ANLCI, par le cabinet Récif durant le dernier trimestre 2008, a abouti à une proposition pragmatique issue de la concertation entre les acteurs concernés par la problématique : Les acteurs de la recherche en sciences de l'éducation, les acteurs de la formation et les acteurs de la commande publique. Cette proposition fait suite aux approches précédemment citées et qui avaient, semble-t-il, montré leurs limites.

Le référentiel proposé, s'articule autour de onze compétences-clés regroupées en trois catégories que sont les connaissances générales, les savoirs appliqués et un domaine particulier dit « initiative » qui s'apparente à ce que certains appellent les savoir être. Il est important de noter que l'on parle ici de compétences clés et non plus de savoirs de base.

Ce dernier référentiel commence à être diffusé auprès des formateurs. Sa mise en œuvre montre que les formateurs ont peu l'habitude d'analyser les activités des salariés d'entreprise et de se servir des résultats pour constituer un référentiel de formation puis un programme destiné aux salariés d'entreprise.

⁶⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁶⁵ Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle. [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

1.2.5. Critique de ces approches.

Lorsque l'on présente ces différentes approches à trois catégories d'acteurs de la lutte contre l'illettrisme que sont les acteurs institutionnels (Etat, ministères, régions, commanditaires institutionnels (OPCA ; CNFPT), les acteurs de la formation (Organismes de formation, formateurs à titre individuel), les chercheurs (en sciences de l'éducation, linguistique, didactique professionnelle), ils formulent différents critiques pour des raisons qui semblent liées à leur positionnement d'acteurs de la lutte contre l'illettrisme. Les commanditaires voudraient trouver dans ces approches une grille leur permettant d'analyser l'offre des formateurs lorsqu'ils passent commande, de contrôler l'efficacité des actions en fin de processus, de trouver une approche leur permettant de positionner les apprenants dans les différents dispositifs qu'ils mettent en place. Les formateurs visent essentiellement à obtenir des informations leur permettant de mettre en place des outils de positionnement, afin d'orienter leur activité et la négociation des cahiers des charges. Ils recherchent également des outils leur permettant d'affiner la pertinence de leur offre de formation. Les chercheurs critiquent ces approches en fonction de leurs propres axes de recherche mais également en faisant remarquer que « les compétences citées ne sont pas de même nature », « la graduation en niveau n'est pas homogène », et bien sûr qu'« il existe d'autres approches que vous pourriez intégrer comme les taxonomies des objectifs mises en place par Bloom dans les années 1975 ».⁶⁶

Au-delà de ces critiques qui constituent une illustration de l'absence de langage commun, on retiendra que la multiplicité des approches ne semble pas satisfaire les besoins des formateurs. Ces approches pragmatiques synthétisent périodiquement les pratiques des formateurs. Elles s'appuient plus sur les pratiques d'ingénierie de formation que sur de véritables recherches scientifiques.

Résumons :

Nous avons recensé différentes approches de la problématique des savoirs de base ou des compétences clés. Elles sont largement marquées par les acteurs. Chaque acteur, du secteur de la formation, met en place un ensemble de définitions et d'outils cohérents au regard de ses enjeux. Les formateurs mettent en avant des critères liés à la mise en place de groupes homogènes de niveau, les commanditaires des dispositifs de lutte contre l'illettrisme mettent en avant l'utilisation en situation professionnelle des savoirs de base qu'ils nomment compétences clés, les chercheurs mettent en avant les processus cognitifs qui permettent aux personnes de progresser et de devenir autonome au regard des champs d'application.

Nous allons maintenant nous centrer sur l'activité des formateurs en précisant ce que nous entendons par stratégie de formation.

⁶⁶ Remarques faites oralement lors de l'étude pour la mise en place du RCCSP.

1.2.6. Définir la stratégie pédagogique des formateurs pour en mesurer les effets

1.2.6.1. Identifier la stratégie pédagogique et les effets réels des méthodes pédagogiques de remédiation

La pédagogie, ou plus exactement la pédagogie qui domine la formation professionnelle, a une origine essentiellement empirique. C'est en formant que les formateurs ont réalisé des observations utiles qui les ont conduits à modifier leurs pratiques. Il y a des innovations excellentes mais le défaut général de ces innovations c'est d'être empiriques, sans contrôle, sans identifications des conditions de reproductibilité. C'est ce défaut qui faisait dire à un psychologue d'il y a maintenant plus d'un siècle « En pédagogie tout a été dit mais rien n'a été prouvé ». « Cet empirisme n'empêche pas les approches pédagogiques dont nous parlons de posséder leurs théories, leurs doctrines. Mais il s'agit de doctrines et de théories vagues et purement littéraires. Une réunion de phrases creuses, qu'il est difficile de critiquer tant la pensée est flottante ; ce n'est pas assez précis pour être faux⁶⁷ ».

La stratégie mise en place dans les actions de lutte contre l'illettrisme peut se définir comme la finalité, le but de l'action de formation. Elle peut se confondre avec la tactique qui rassemble les moyens mis en œuvre pour servir la finalité c'est-à-dire la stratégie. Les militaires prétendent que « la tactique tue la stratégie⁶⁸ ». On peut effectivement penser que, faute de moyens adéquats, la stratégie préconisée dans le cahier des charges, ne peut être mise en place avec succès dans les actions de formation. Pour mettre en place une telle tactique pédagogique qui consiste à mettre, de façon cohérente, des moyens et méthodes au service de la finalité de l'action de formation, le formateur doit se livrer à une double analyse : celle des situations de travail que le salarié doit mieux maîtriser et celle des processus cognitifs maîtrisés par le salarié au début de la formation.

Mesurer l'efficacité des actions de formation, suppose de définir des critères de mesure de l'efficacité, de clarifier des classes de stratégies pédagogiques (par l'agencement des moyens mis en œuvre). C'est donc à une à une analyse des activités des formateurs qu'il faut se livrer si l'on veut mesurer l'efficacité d'une ou plusieurs stratégies pédagogiques

Analyser les pratiques de formateurs nécessite la mise en œuvre de deux types de méthodologie⁶⁹ (Leclercq 1998) destinées à mettre en évidence des dominantes générales dans les stratégies mises en œuvre, à partir de multiples données (Hauteceur 1996) et à exploiter les entretiens des acteurs concernés, analyser des outils pédagogiques complétés par une observation selon des modèles théoriques (Leclercq 1997 et Leclercq et Dufour 1997)

⁶⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁶⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁶⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Toutefois pour caractériser les « modèles éducatifs » et les différencier, il conviendrait d'abord de situer l'action des formateurs entre deux types de finalités orientées soit vers la lutte contre les inégalités sociales, soit vers l'adaptation aux contextes socio-économiques.

De cette situation trois pôles de cohérence pourraient être dégagés :

- Un pôle de développement personnel
- Un pôle de développement citoyen et social
- Un pôle de l'ingénierie efficace intéressant surtout dans les formations en entreprise et présent dans le discours des financeurs notamment dans le sens d'une articulation forte entre formation et emploi.

Cette analyse des pratiques permet dans un premier temps de se faire une idée sur les stratégies possibles que peuvent développer les formateurs. En revanche, elle ne dit rien sur les savoirs théoriques nécessaires pour asseoir des méthodologies de formation aux savoirs de base. L'hétérogénéité des formations des formateurs et l'apparence de « bricolage pédagogique » ou de démarches spontanées, semblent montrer que ces savoirs théoriques, même s'ils existent, ne sont pas assimilés et mis en pratique de manière consciente par les formateurs. Ainsi le modèle de Zagar (Zagar, Jourdain, et Lété 1993, et Zagar, Jourdain, et Lété, 1995) explicitant le processus de lecture et ses évolutions ultérieures, n'est cité par aucun des formateurs rencontrés dans les différents terrains lors de la phase exploratoire de l'étude. De même que Vigostky (1934) et sa théorie de l'échafaudage sont inconnus des formateurs pour appuyer des méthodologies de remédiation cognitive. Des outils comme le PEI, Tanagra, les Ateliers de Raisonnement Logiques sont des méthodes pédagogiques connues et utilisées par certains formateurs. Les bibliothèques des organismes sont d'ailleurs abondamment fournies de ce type d'outils.

On sait que ces méthodes ont prouvé leur efficacité à court terme mais la généralisation des acquis et leur transfert dans la vie courante, hors de situations pédagogiquement contrôlées, ne semblent pas être un fait scientifiquement établi. Loarer, Huteau, Chartier et Lautrey, dans un article paru dans le « Travail humain » en 1998, posent même la question de l'efficacité de ces méthodes d'éducabilité cognitive et conclut, à propos du PEI notamment, que peu d'effets se maintenaient dans le temps. Ces effets étaient évalués selon quatre critères d'efficacité⁷⁰ :

- Amélioration des performances aux tests d'intelligence
- Maintien des effets dans le temps
- Effets positifs sur la motivation et la personnalité.
- Transfert d'acquisition

⁷⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

La stratégie déployée, par le GFC-BTP, pour former les conducteurs de grues à tour est de ce point de vue très efficace (Boucheix, Chanteclair, 2000, Boucheix 2006). La mesure des effets montre que les salariés, illettrés au départ, sont plus performants 6 mois après la fin de l'action de formation utilisant un simulateur que des salariés, illettrés également, ne bénéficiant pas de la même stratégie. De plus il a été montré que le maintien des effets dans le temps était indépendant de la durée de l'action de formation.

Les recherches en psychologie industrielle définissent le transfert des apprentissages comme étant le degré avec lequel les individus appliquent, dans leur milieu de travail, ce qu'ils ont appris en formation. Les données existantes sur le niveau de transfert des apprentissages soulignent unanimement la faible performance des programmes classiques de formation à ce sujet (Tannanbaum& Yukl 1992)⁷¹

Même s'il paraît possible de concevoir des stratégies pédagogiques visant l'accroissement du transfert des apprentissages en passant par l'adaptation de l'individu à son environnement, il semble que ces pratiques pédagogiques dépendent de changements organisationnels afin de rendre l'environnement de travail capable de supporter la démarche formative. Dans la pratique, les contraintes économiques qui pèsent sur les entreprises rendent la mise en place de ces démarches quasi impossible dans le long terme. Les difficultés rencontrées par le concept de « l'entreprise formatrice » sont là pour l'attester.

1.2.6.2. Repérer les caractéristiques sociologiques des formateurs qui œuvrent dans ces actions de formation ?

V.Leclercq et V. Lanciaux se sont intéressées aux compétences et à l'identité professionnelle des formateurs impliqués dans la lutte contre l'illettrisme⁷². Elles relèvent «qu'aucun recensement national des formateurs, intervenant dans la formation de base, ne permet d'obtenir des données exhaustives concernant le profil, le niveau de diplôme, le statut, les trajectoires professionnelles » Nous verrons plus loin qu'effectivement, même dans des dispositifs très encadrés et structurés ce type d'informations n'est pas relevé ni analysé.

Elles appuient leur analyse sur les cinq dimensions de la professionnalisation citées par Roche en 1999

- Une dimension économique
- Une dimension philosophique
- Une dimension sociologique

⁷¹ Cités par N Murtada, R.R.Haccoun. 1996 [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁷² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

- Une dimension psychologique
- Une dimension pédagogique

Pour caractériser la professionnalisation, Leclercq retient quatre « savoirs » dans un ensemble diversifié

1. Ce qui relève de « connaissance sur »
 - a. Connaissance sur la discipline
 - b. Connaissance sur les programmes et les référentiels de formation.
 - c. Connaissance sur le public accueilli
 - d. Connaissance sur le contexte de l'action
 - e. Connaissance dans le domaine de l'andragogie
 - f. Connaissance dans le domaine de la didactique (Connaissances dans le domaine de la didactique : Concevoir des situations didactiques adaptées, élaborer des scénarios de séances, techniques d'animation, rythme, modèles etc.)
2. Ce qui relève des savoirs acquis par l'expérience
3. Ce qui relève d'habiletés personnelles, d'attitudes et de comportements, de savoir être
4. Ce qui relève de savoirs issus de l'action réussie qui renvoie aux schèmes d'action.

L'ensemble de ces réflexions peut constituer un cadre d'analyse des pratiques des formateurs mais il souffrirait d'insuffisances pour caractériser l'efficacité de stratégies :

- Absence des stagiaires dans la caractérisation de l'action. Or ce sont les principaux intéressés. Ils ne sont pas les sujets de la stratégie mais les principaux acteurs de cette stratégie.
- La connaissance, des programmes et référentiels de formation, est souvent impossible à repérer ou évaluer car, comme nous l'avons constaté, ces référentiels n'existent pas lorsque l'on s'adresse aux publics salariés d'entreprise. Il conviendrait plutôt de s'intéresser à la maîtrise des techniques d'ingénierie permettant de constituer et de décliner ces référentiels et programmes.
- Absence des modalités d'intégration des différentes composantes de la professionnalisation. Certes les besoins méthodologiques de l'analyse nécessitent de décomposer les pratiques en tranches afin de cerner les composantes de l'action. Mais l'analyse des tranches ne peut suffire à donner le sens à l'ensemble. « Ce n'est pas parce que l'on a toutes les tranches d'un saucisson que l'on peut comprendre ce qui fait l'originalité d'un saucisson » comme le précisait le directeur technique du GFC-BTP lors de la mise en place des actions de Formation Générales Professionnelles.

Enfin la description, si méticuleuse soit-elle, des formateurs ne permet pas d'inférer sur leurs pratiques et leurs choix stratégiques dans la mesure où elle ignorerait les modèles opératoires que ces formateurs ont dans la tête lorsqu'ils se présentent devant les stagiaires.

1.2.6.3. Repérer les règles d'actions qui permettent au formateur de mettre en place leur stratégie de formation ?

Comme le pointe P. Cluzard (2008) « nous remarquons un flagrant déficit d'étude sur les situations concrètes de travail des enseignants. Le « cœur de métier » de l'opérateur qu'est l'enseignant, , est l'objet de peu d'investigation »⁷³. Ce qui est constaté pour les enseignants est encore plus vrai pour les formateurs. Les pratiques de formation comprennent de multiples dimensions qui pourraient permettre de les décrire, de les interpréter :

- Les conduites professionnelles (*la manière d'agir pour que les objectifs soient effectivement atteints*)
- Les objectifs qui peuvent se définir à partir des cahiers des charges. Mais, à la différence du travail des enseignants, le travail des formateurs ne comporte pas de prescription formelle systématique : pas de programme institutionnalisé, pas de pratiques recommandées, pas de travail prescrit de manière systématique. Chaque action de formation doit donc définir ses objectifs à partir d'une analyse du terrain défini par le commanditaire. C'est à partir de cette analyse de terrain que le formateur mettra en place sa stratégie pédagogique.

La stratégie traduit, pour nous, l'intention du formateur. Elle peut se décomposer en une finalité globale de l'action (incarnée par des objectifs terminaux ou professionnels), elle-même déclinée en buts (qui s'incarnent davantage dans les objectifs intermédiaires spécifiques à chaque séance de formation). Ces buts contribuent à la finalité et donc plus près des actions que mène le formateur en interaction avec les membres du groupe dont il a la charge. Ces deux ensembles finalité et buts sont fortement soumis au système de contraintes propre à chaque action de formation. La noosphère est alors le principal déterminant de la stratégie de formation.

A la différence du travail des enseignants, l'activité du formateur ne dispose pas de finalité formelle de son objet d'enseignement. Chaque action de formation et donc chaque séance de formation relève d'une interaction permanente entre la noosphère et l'activité du formateur.

Si l'on s'appuie sur les travaux de Rogalski, cités par Bouillier et all., qui distinguent dans la situation d'enseignement deux types de contrats : un contrat professionnel et un contrat didactique,

⁷³ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

on peut, par transfert analogique, retrouver ces deux contrats dans la situation de formation⁷⁴. Encore faudrait-il retrouver les traces de ces deux contrats qui bien souvent ne sont pas formalisés dans les productions des formateurs.

Par ailleurs, il nous semble que les activités du formateur et celles de l'enseignant, ne sont pas exactement de même nature comme le montre le tableau 3.

Tableau 3 Répartition des activités de l'enseignant et du formateur

	Enseignant	Formateur
Noosphère	Scolaire	Professionnel
Tâche prescrite	Par le programme de formation et les circulaires	A déterminer
Tâche recomposée	Cahier journal de classe	??
Programme de formation	Défini par les circulaires du ministère de l'Education Nationale	Référentiel de formation négocié <ul style="list-style-type: none"> • Parfois défini par le cahier des charges sous forme de références • A définir par le formateur
Détermination du contenu	Déclinaison du programme par l'enseignant, en fonction des instructions, etc.	Analyse des postes des apprenants et définition du déficit de compétences puis déclinaison en objectifs pédagogiques
Indicateurs de mesure des effets	Réussite aux examens, taux de redoublement etc.	Rarement pré-définis.

Aussi ne nous semble-t-il pas pertinent de conserver, pour caractériser le travail du formateur, des approches fortement liées avec l'analyse de l'activité des enseignants du primaire.

La description du travail prescrit des formateurs devrait se retrouver dans les conventions de formation, dans les cahiers des charges et les résultats attendus spécifiés en termes de modifications de comportement dans des situations professionnelles clairement identifiées. Le travail réel des formateurs va se trouver dans les traces produites, en particulier dans les supports utilisés, les objectifs pédagogiques, les programmes de formation contenus dans les conventions de formation.

1.2.6.4. Des indicateurs d'efficacité des actions de formation

Lorsqu'on s'adresse à un public d'adultes en situation d'illettrisme, il faut un système de mesure d'effets plus élaboré qui amène plus loin dans la connaissance des compétences acquises par la personne. C'est à partir de ces compétences, si minimales soient elles, que l'on s'efforcera de construire un parcours de formation personnalisé après une première passation. On pourra mesurer les acquis en faisant passer les mêmes épreuves à l'issue de la période de formation.

Pour élaborer leur stratégie de formation, les formateurs disposent de multiples outils et démarches comme le montre l'étude publiée en 2005 par l'ANLCI⁷⁵. On peut considérer que les référentiels

⁷⁴ Nous appelons formation une action de formation d'adulte par opposition à enseignement qui concerne les enfants. Ainsi l'apprentissage de la lecture en formation ne répond pas forcément aux mêmes stratégies pédagogiques que l'enseignement de la lecture chez les jeunes enfants du cours préparatoire.

sont donc « précieux » pour évaluer, par des supports ad hoc, la maîtrise (ou non) des compétences organisées en niveaux. Le référentiel de compétences constitue, comme le dit Le Boterf (1998)⁷⁶, un guide accompagnateur de l'apprentissage et un système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées.

Les référentiels de compétences sont nombreux en 2005. Ils ont des visées descriptives, formative, évaluative. L'ingénierie de formation nous apprend que ces trois référentiels sont interdépendants. Lorsque l'on veut réduire un écart de compétence, le formateur identifie les compétences (référentiel de compétences), qu'il transforme en référentiel de formation. Ce référentiel précise les domaines de formation qu'il est nécessaire de maîtriser pour mettre en œuvre les compétences visées. Le référentiel d'évaluation donne les critères et outils permettant de mesurer la maîtrise des compétences en situation pédagogiquement contrôlée⁷⁷.

L'utilisation de ces différents outils par les formateurs comme par les commanditaires des actions de lutte contre l'illettrisme semble délicate. Elle semble répugner aussi bien aux prescripteurs d'entreprise (ou leurs représentants) qui ne voient pas l'intérêt de formaliser leur commande en termes d'effets attendus (pas le temps, manque d'intérêt), qu'aux formateurs qui y voient une atteinte à leur liberté d'action pédagogique.

Les seuls indicateurs d'efficacité des actions de formation sont d'ordre administratif comme le taux de présence qui infère que « la personne a bien assisté à la séance de formation », le nombre de personnes qui ont suivi la formation et les critères sociologiques permettant de décrire la population. Nous verrons que ce constat à minima permet de répondre à différents enjeux, mais ne permet pas de mesurer les effets de la formation sur les personnes.

RÉSUMONS

Les formateurs ont abordé la lutte contre l'illettrisme en entreprise à partir de leurs approches traditionnelles liées à leur activité économique traditionnelle. Leurs concepts se sont adaptés. Les concepts de savoirs de base, ou de compétences de base s'articulent autour de compétences linguistiques comme la communication, orale et écrite, les compétences mathématiques ou cognitives. Ces termes parlent peu aux responsables d'entreprise. Aussi la mise en place d'un référentiel des compétences de base en situation professionnelles (RCCSP) constitue le dernier étage de l'ingénierie destiné à faire évoluer cette profession. Toutefois les indicateurs de mesure de l'efficacité des actions de formation semblent devoir encore être précisés.

La stratégie des formateurs peut se comprendre par l'identification des règles d'action que les formateurs mettent en œuvre dans le cadre de la définition de leur stratégie, par la caractérisation des

⁷⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁷⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁷⁷ On devrait plutôt parler de référentiel de capacité cf Jedliczka Delahaye cités plus haut

contraintes et de la sociologie des formateurs, par la mise en place, dans un champ plus restreint d'indicateurs de mesure de l'efficacité des actions de formation.

1.3. La maîtrise de la lecture comme indicateur d'efficacité des formations de lutte contre l'illettrisme en entreprise.

Après avoir situé la problématique de l'efficacité des actions de lutte contre l'illettrisme dans les entreprises et dans le domaine des formateurs, nous avons choisi de restreindre notre étude au seul champ commun de pratique que nous avons trouvé en analysant les documents des formateurs : l'acquisition et/ou le renforcement de la lecture. Nous allons maintenant faire un point rapide sur les connaissances concernant les processus en œuvre dans la lecture.

Nous avons choisi de restreindre notre étude au seul critère de la maîtrise de la lecture pour deux raisons :

1. L'analyse des scénarii produits par les formateurs montrait que seul l'apprentissage de la lecture apparaissait systématiquement dans toutes les actions de formation. Il n'en allait pas de même pour l'écriture, le calcul, ou les autres compétences de base.
2. L'identification et la sélection des outils de test fiabilisés et informatisés, destinés à mesurer la permanence des effets des stratégies de formation, nous ont conduits à nouveau sur la piste d'un outil concernant le domaine de la lecture.

1.3.1. Un processus en cours de décodage

La principale vertu de l'écriture est de « rendre visible l'invisible⁷⁸ ». Le flot de la parole n'est pas visible alors que le texte l'est. Au delà de la célèbre controverse entre Platon et Aristote sur les vertus de l'écrit versus l'oral, il s'avère que le formalisme de l'écriture ne correspond pas à celui du discours oral. Ses codes se sont élaborés peu à peu en se différenciant de ceux de la rhétorique. La lecture vise à décoder les signes pour les retranscrire dans une codification spécifique à la pensée. La lecture rend invisible le visible pour paraphraser Herrenschildt⁷⁹ (2007).

Ce n'est que dans la seconde moitié du XXème siècle que le processus de la lecture a commencé à être étudié. Ce décryptage a été particulièrement étudié pour les enfants⁸⁰. Une littérature nombreuse et particulièrement documentée est à la disposition des chercheurs et des vulgarisateurs. En revanche, concernant l'apprentissage chez les adultes, il semble que les recherches aient été beaucoup moins nombreuses.

⁷⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁷⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸⁰ [Annexes de la thèse\ANNEXE 1 La maîtrise de la lecture comme indicateur.doc](#)

1.3.2. Les processus en œuvre dans la lecture

La finalité de la lecture est la compréhension des signes posés sur un support. Répondre à cette finalité suppose de maîtriser différents processus. Cette maîtrise nécessite un apprentissage laborieux afin d'acquérir ce processus qui comprend différentes étapes. Chaque étape pouvant être à l'origine de difficultés dans le processus d'acquisition et d'automatisation du processus global. Le rôle de l'enseignant est l'acquisition du processus. Le rôle du formateur est de lever ces difficultés de façon pérenne.

1.3.3. La lecture : une activité mentale à double sens

Pour la psychologie cognitive, la lecture est vue comme une activité de traitement de l'information. La lecture peut, alors, être décrite comme un processus qui agit en double sens. Un sens centrifuge, c'est-à-dire dirigé par les connaissances. La lecture exige une maîtrise de connaissances sémantiques préalables importante. Si le lecteur ne maîtrise pas un vocabulaire permettant la reconnaissance des mots, la lecture ne peut apporter de gains d'informations suffisants à l'esprit humain par rapport à la simple transmission orale. Un sens centripète car il extrait des informations du contexte, des stimuli pour appairer ces informations avec les configurations stockées en mémoire. Ce qui tendrait à assimiler la lecture à une compétence telle que la définissent Jedliczka et Delahaye (1995)

La lecture est également caractérisable par la nature des processus de traitement qui la constitue. Ce traitement peut être modulaire (Fodor 1983⁸¹) ou non, en fonction du contexte. Le processus de lecture se compose de plusieurs sous processus complémentaires :

- le décodage des graphèmes⁸²
- la mise en relation avec les phonèmes⁸³
- la recherche du sens de cet ensemble

1.3.4. Le processus de la lecture : Un processus à trois niveaux

Le processus pourrait être décrit simplement en deux phases principales : Le déchiffrage et la recherche du sens. On pourrait également distinguer trois niveaux dans ce processus :

- Le niveau Microsémantique qui permet la reconnaissance des mots ou le déchiffrage
- Le niveau Mésosémantique qui permet la reconnaissance des groupes de mots (syntagme, propositions, phrases, liens entre phrases....) ;

⁸¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

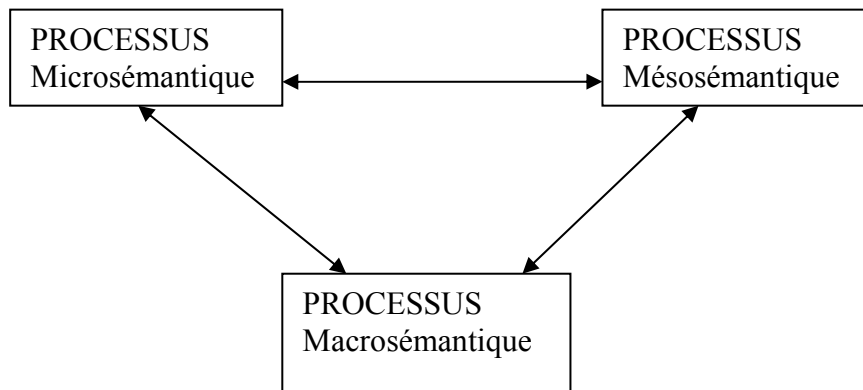
⁸² Graphème Lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème (son) Exemple o, au, eau, sont trois graphèmes pour le même phonème[o]

⁸³ Phonème : la plus petite unité de son de la chaîne phonique parlée (Avitabile ; D Vaginay -2004)

- Le niveau Macrosémantique qui permet la reconnaissance de la structure textuelle et l'élaboration du sens.

Ces trois niveaux ne se succèdent pas mais sont en interaction permanente comme le montre le schéma suivant.

Schéma 7 Les différents niveaux de processus de la lecture



Ces trois niveaux (Aviatbile, Vaginay 2004) ⁸⁴interrogent le processus principalement après l'étape de décodage alphabétique qui doit être précisé.

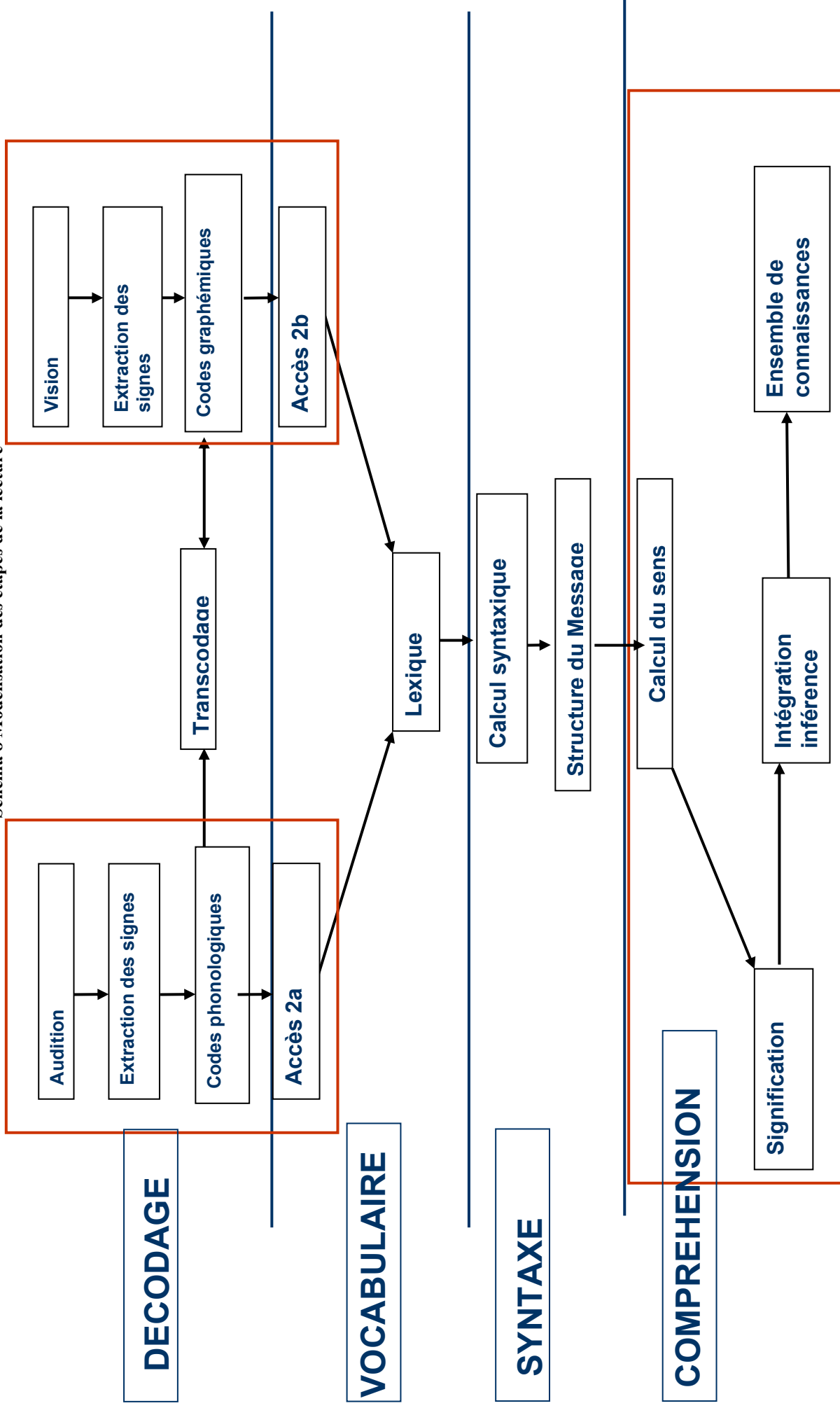
1.3.4.1. Processus Microsémantiques

L'apprentissage de la lecture tend à être décrit comme un processus technique avec différentes étapes comme le montre le schéma 8 tiré du mode d'emploi du test ECCLA ⁸⁵.

⁸⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸⁵ ECCLA Evaluation-diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte Zaggag 1993 [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Schéma 8 Modélisation des étapes de la lecture



Ce n'est que depuis une dizaine d'années qu'un consensus semble se dégager autour du schéma ci-dessus dit de la double voie : Une voie concerne l'accès par les sons ou phonèmes, l'autre par la vision et la codification des graphèmes. L'accès au sens se faisant, selon les auteurs, par l'une ou l'autre des voies en fonction de la difficulté du texte. La lecture requière la connaissance préalable d'un lexique oral accessible. Ce modèle de la double voie (Duel-Route Model, Coltheart, 1978) fait apparaître trois grandes étapes dans le processus de la lecture compréhensive.

1. L'identification des mots (Niveaux 1 & 2 sur le Modèle)

Le lecteur établit une correspondance entre un signal visuel (le mot écrit) et sa représentation mentale interne dans son lexique mental (Forster 1976, Morton 1969). Différents auteurs (Besner, 1969, Paap et al, 1984, Mayal et Al 1997) ont montré que la forme globale des mots ne joue aucun rôle dans la lecture. Cependant nos propres observations tendent à montrer que si le sujet ne connaît pas le mot dans son lexique mental il est incapable de le reconnaître dans sa forme graphique. La reconnaissance des mots écrits passe par l'activation de l'identité des lettres abstraites et de leur position dans les mots. C'est le code graphémique (Coltheart, Evett et Humphreys, 1981 ; Mac Lelland et Rumelhart 1981 Paap et Al 1982)

Lorsque le code graphémique est activé, il existe deux manières d'activer le lexique mental :

- L'activation du code lexical visuel (2a) qui constitue la voie directe (adressage)
- L'activation de codes phonémiques correspondant aux codes graphémiques puis assemblage des codes phonémiques entre eux (2b) C'est la voie indirecte (assemblage) (Perfetti 1999) qui constitue le modèle de compréhension du texte.

Les deux voies fonctionnent simultanément. C'est la plus rapide qui l'emporte car elle nécessite moins d'énergie pour une efficacité égale.

2. L'analyse syntaxique (Niveau 3)

Les mots étant identifiés, le lecteur repère la fonction grammaticale de chaque mot (sujet, verbe, complément de ...), les relations entre les propositions et la construction globale de la phrase.

3. L'élaboration d'une représentation sémantique (Niveau 4)

La structure de la phrase étant établie, le lecteur élabore une représentation mentale de ce qu'il a déchiffré, puis il « calcule » sa signification en l'intégrant au reste du texte et aux informations qu'il possède déjà. Cette phase de calcul du sens intègre en plus les difficultés de la syntaxe et de la grammaire.

La lecture ne se résume pas à déchiffrer, c'est une tâche multiple qui s'automatise progressivement. Plus l'identification des mots est automatisée, plus le lecteur dispose de temps et peut mobiliser son attention pour la compréhension. Comme le souligne Jourdain (1995)⁸⁶ (citant Crain et Shankweiler, 1990 ; Shankweiler et Crain, 1986) « L'automatisation des processus de « bas niveau » (tel l'identification des mots) est nécessaire pour rendre disponibles des ressources attentionnelles pour les traitements de plus « haut niveau »

On remarquera que cette approche est détaillée pour les processus de « bas niveau » et relativement simple pour les processus de « haut niveau ».

1.3.4.2. Processus Mésosémantiques

Ces processus constituent un palier intermédiaire entre le mot décrypté et l'appréhension du sens du texte. Il caractérise les phases de regroupement de mots en sous unités : les syntagmes.

C'est souvent à cette étape que l'apprenti lecteur commence à bricoler le sens de ce qu'il lit selon l'expression d'A. Bentolila (1997)⁸⁷ « Le « bricoleur de sens » ne lit que quelques bribes. Il prend appui sur ces quelques mots-tremplins et bricole des scénarii inspirés de sa vie quotidienne ou de fictions télévisuelles ». Tout cela fonctionne comme pour l'apprentissage d'une langue étrangère où les « faux amis autorisent l'accès aux délices des contre sens ».

Les processus mésosémantiques aboutissent à la compréhension des phrases et nécessitent l'acquisition de la grammaire ainsi que le repérage de l'organisation spatiale des textes.

1.3.4.3. Processus Macrosémantiques

Le texte ne se réduit pas à une simple succession de mots organisés en phrases puis en paragraphes constituant un texte. « Le texte ne prend vie que par et dans le lecteur » (Avitabile, Vaginay 2004)⁸⁸. Si l'on applique à la lecture la représentation de la communication de R. Jakobson (1963)⁸⁹, la compréhension du sens d'un texte résulterait de l'interaction entre le texte (pensée codifiée), son émetteur (l'auteur) et le récepteur (le lecteur), le tout placé dans un contexte particulier tant pour le lecteur que pour le texte (schéma 9)

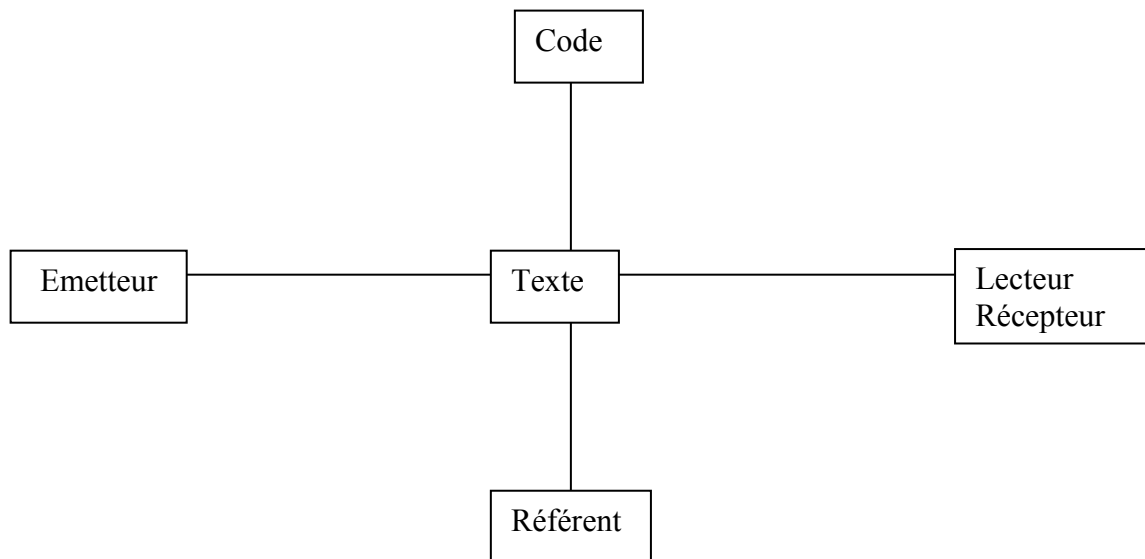
⁸⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁸⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

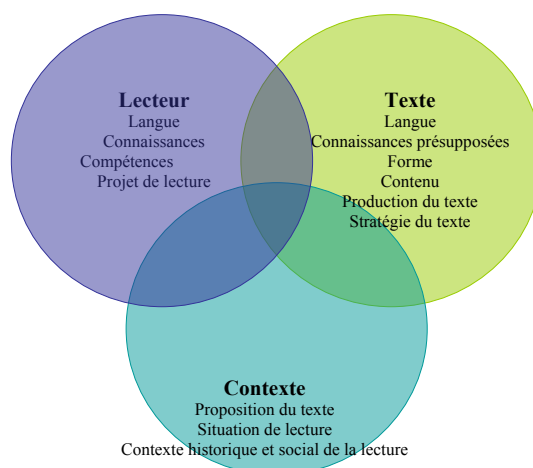
Schéma 9 La lecture : une interaction entre le lecteur et le texte ⁹⁰



Cette représentation linéaire et simpliste ne résiste pas à l'analyse. Elle néglige en particulier les interactions entre le texte et le lecteur, entre le lecteur et le contexte, entre le texte et le contexte.

La représentation sous forme de cercles (schéma 10) semblerait plus appropriée, si l'on pouvait définir ce qui se passe dans les zones communes entre les cercles représentant les trois ensembles de paramètres intervenant dans la compréhension des textes.

Schéma 10 Interaction entre les trois composantes de la compréhension de texte



⁹⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

A l'intersection entre la sphère du lecteur et du texte se trouve une zone qui est celle où se jouent la lecture et le décodage du texte. A l'intersection de la sphère du lecteur et du contexte se trouve une zone déterminant la motivation du lecteur. A l'intersection de la sphère du texte et du contexte se trouve une zone où l'influence du formateur est très forte. C'est lui qui par ses choix agit sur l'apprenant et sa motivation. Ce n'est qu'à l'intersection des trois zones que se trouve la compréhension en intégrant le contexte (au sens grec du préfixe « con »: ce qui est autour). Le lecteur peut alors avoir envie de lire, de décoder, de comprendre et d'interpréter le texte.

1.3.5. Les évolutions du schéma à stades

Le schéma de la double voie; repris par Zagar, Jourdain, Lété en 1993 dans le cadre théorique du test ECCLA, intègre notamment les travaux de Coltheart (1978), Evett et Humphreys (1981).

Ce schéma, présenté sous forme d'étapes successive, est remis en cause. En effet, il est possible de passer d'une étape à l'autre, même si l'étape n'est pas totalement maîtrisée. Un peu comme l'on passe d'une couleur à l'autre dans un arc-en-ciel. Cependant, comme le dit P Merieu(2007) « Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant ne l'articule sur ce qu'il sait déjà »⁹¹ Ce qui renvoie pour les apprenants, à l'importance du stock lexical maîtrisé à l'oral. Si ce stock est faible et mal maîtrisé oralement, si les phonèmes sont mal entendus ou mal identifiés par les stagiaires, alors la correspondance grapho-phonémique ne peut être établie correctement et rapidement. Pour les formateurs, cela renvoie également à la nécessité d'articuler les choix pédagogiques sur ce que savent les stagiaires et en particulier sur la nécessité de vérifier et d'agrandir leur stock lexical qu'il soit de survie ou spécifique aux activités professionnelles, ainsi que sur les différentes entrées possibles dans le processus de lecture.

Il semble bien que le lecteur alterne les entrées en fonction de ses difficultés à décoder les mots qui lui sont proposés, comme le propose Ferrand (2007⁹²). L'architecture fonctionnelle de la lecture peut être sérielle ou en cascade (sans interactivité). Ferrand préfère une conception « interactive »⁹³ visant une « architecture fonctionnelle » des systèmes de traitement intervenant dans la lecture d'un mot. On peut alors parler d'un véritable système cognitif inter actif que tout individu voulant apprendre à lire, se doit de mettre en place et maîtriser pour devenir un lecteur expert.

Actuellement l'apprentissage de la lecture n'est plus décrit à l'aide de représentations composées de stades successifs. C'est plutôt par une succession de processus qui peuvent fonctionner en série ou en

⁹¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁹² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁹³ Voir schéma des principaux niveaux de traitements impliqués dans la lecture en [annexe 29](#)

parallèle selon la nature des textes et la maîtrise globale du processus par l'individu, que l'on représente la maîtrise de la lecture.

Ainsi, comme le disent Ecalle et Magnan (2002)⁹⁴, le développement cognitif, généré par l'acquisition des processus de lecture, « est marqué par différentes étapes au cours desquelles s'opèrent des réorganisations qui se manifestent par la mise en place de nouveaux systèmes cognitifs » mais également par la réorganisation des stocks lexicaux au bénéfice de mobilisation plus rapides des mots permettant un accès direct au sens.

La description en phases ou stades répond à la nécessité de description par l'écrit dans des compte rendus d'expérience mais dans la réalité du fonctionnement cognitif, il vaudrait mieux parler de l'activation de processeurs en fonction de la capacité de la personne à résoudre les problèmes posés par la compréhension du texte avec les règles d'actions suivantes :

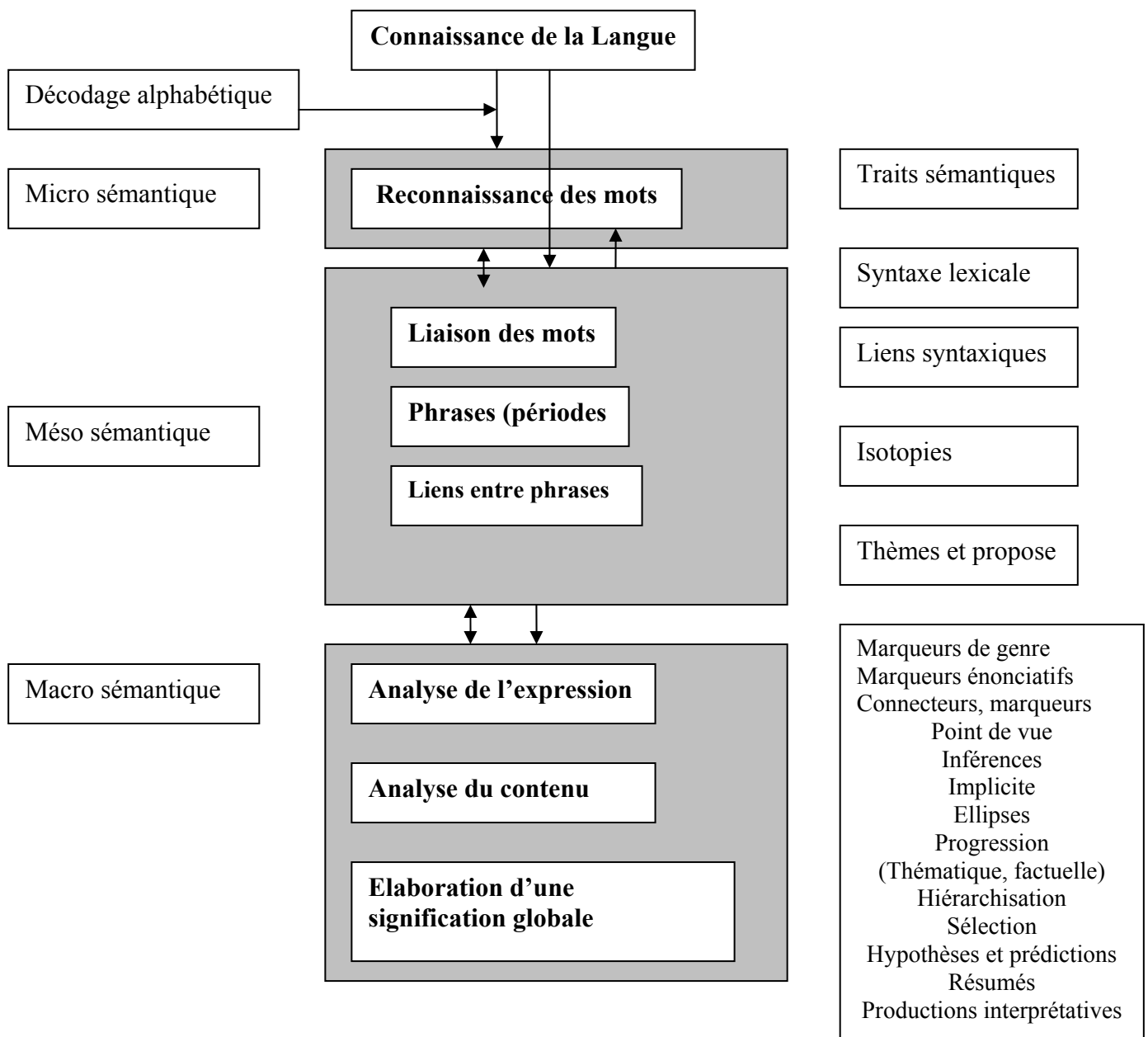
1. Si la structure grapho-morphémique peut être comprise alors la troisième voie, la plus rapide est activée.
2. Si des difficultés surgissent alors c'est la voie graphémique ou la voie phonologique qui est activée. Il semble probable que l'adulte ait recours à la voie mise en place lors de son apprentissage de la lecture de manière préférentielle. Ce qui expliquerait que les personnes ayant appris par une méthode purement globale ne puisse pas augmenter leur stock lexical par la lecture de mots nouveaux, ou au prix de plus de difficultés.

Le schéma 11 de la lecture, allant du déchiffrage à la compréhension du sens, intègre à la fois l'approche par stade de type Zagar et celle décrite par Avitabile⁹⁵. L'étape microsémantique du décodage reprend la double voie décrite par Zagar. La compréhension du sens du texte prend alors en compte les étapes méso et macro sémantiques.

⁹⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁹⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Schéma 11 Niveaux, processus et interactions dans la lecture au regard des domaines concernés ⁹⁶



Ce schéma, plus complet que les précédents, nous servira de guide dans l'analyse des productions des formateurs. On devrait retrouver dans les productions des formateurs les traces de ces différentes étapes lorsqu'ils mettent en place leurs « progressions pédagogiques » et les scénarii dans le cadre des actions de formation visant à « maîtriser des écrits professionnels ».

1.3.6. Outils d'évaluation et de positionnement

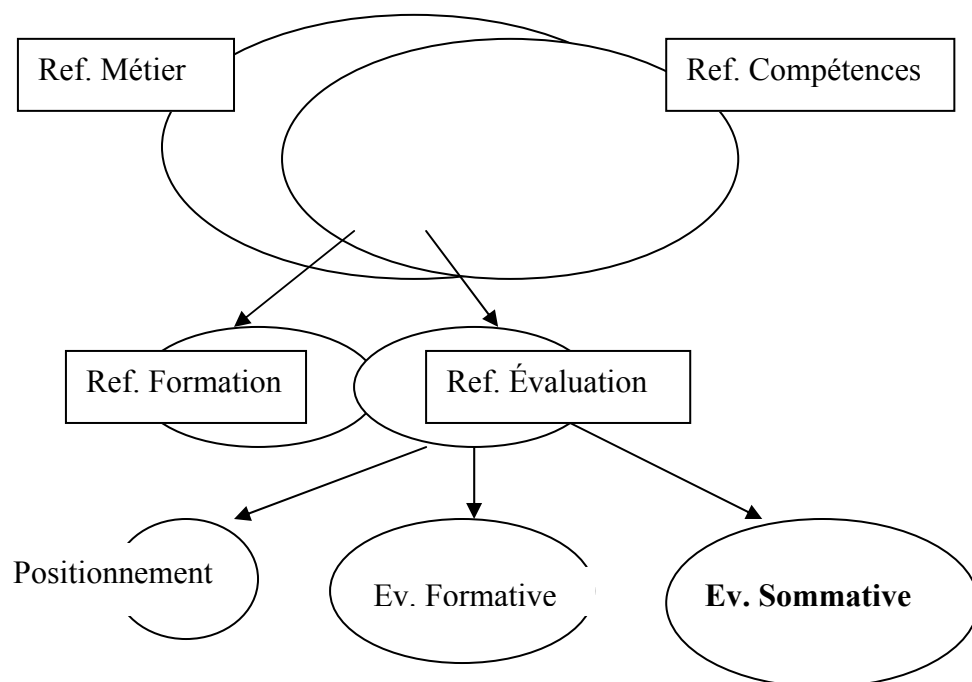
Nous venons de voir que le décodage du processus de la lecture était complet. Mais les formateurs, pour caler leurs actions de formation au plus juste, ont impérativement besoin de disposer d'outils de

⁹⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

positionnement à l'entrée en formation. Ces outils de positionnement pouvaient servir à mesurer les effets de la formation. Cependant une certaine confusion s'est instaurée chez les formateurs et les responsables de formation d'entreprise entre les référentiels, les démarches et outils de positionnement.

Le terme de référentiel est défini dans la norme sur la qualité de la formation professionnelle NF X 50-750 comme un « inventaire d'actes, de performance observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) liées aux référentiels de métier ou de fonctions correspondantes⁹⁷. Juridiquement, un référentiel est également un document technique définissant les caractéristiques que doit présenter un produit ou un service et les modalités de contrôle de la conformité du produit ou du service à ces caractéristiques⁹⁸. Les référentiels de diplômes, les référentiels métiers ou les banques de données de compétences comme la BNDC du bâtiment peuvent servir de références pour établir des outils et démarches de positionnement ou de validation. Les outils et démarches d'évaluations sont construits par les formateurs pour répondre à des besoins spécifiques de positionnement, d'évaluation en cours ou en fin de formation pour apprécier les progrès des stagiaires comme le montre le schéma 12 suivant :

Schéma 12 Référentiels, démarches et outils d'évaluation



Nous ne nous intéresserons principalement qu'aux démarches et outils d'évaluation sommative⁹⁹.

Chaque démarche ou outil est bâti sur un objet différent : Savoirs de bases, compétences de base etc.

⁹⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

⁹⁸ Loi N° 94-442 du 03/06/1994

⁹⁹ [ANNEXE 31 Outils d'évaluation et de positionnement.doc](#)

L'analyse des différents supports d'évaluation montre que l'on peut classer les épreuves d'évaluation utilisées par les organismes de formation :

- **Par domaine** comme les compétences langagières, mathématiques, cognitives ou informatiques par exemple. Il faut noter que certains outils sont spécifiques à un domaine (EVALIRE par exemple), d'autres sont plus polyvalents comme les référentiels de CAP de l'Education Nationale.
- **Par niveau de compétences** ou de savoirs. Dans les démarches de positionnement on constate que les épreuves ne couvrent pas la totalité du champ. Ainsi pour la lecture certaines épreuves présupposent que le candidat sait déchiffrer, d'autres épreuves commencent à la reconnaissance des lettres, mais n'intègrent pas les connaissances grammaticales, etc. Il en est de même pour le calcul, l'informatique ou les savoirs technologiques.
- **Par moyen technique** de mise en œuvre. La plupart des démarches et outils sont réalisés en papier crayon. Ils sont spécifiques à l'organisme qui l'a créé. Certaines démarches sont, en revanche, standardisées et mises en page graphiquement. Ils sont conçus pour de vastes populations. C'est le cas par exemple des démarches type Grand Mirail, ou des outils d'évaluation mis en place dans le cadre de certification ou de diplôme (TCF ; TEF ; TFI ; CIEP ; DELF – DALF). Certaines démarches ont été conçues pour des populations spécifiques au départ mais semble pouvoir être utilisées pour de plus vastes publics comme EVALIRE mis en place par le ministère de la justice. Enfin, différents outils sont informatisés et le traitement des résultats est automatisé, ce qui garanti l'homogénéité des modalités de passation ainsi que des résultats, quelle que soit la personne qui administre l'épreuve et la corrige.
- **Par population de référence** : Nombre de tests ont été « bricolés » par les formateurs en fonction des exigences du moment. Ils répondent aux besoins spécifiques de la population et permettent de traiter un positionnement par le formateur qui a mis en place cette procédure d'identification des acquis de la personne testée.

D'autres tests ont été validés par une procédure plus scientifique en comparant les résultats d'une population avec une population standard qui sert de référence. Dans la plupart des cas, la population standard est celle de jeunes enfants apprenant à lire, ou de jeunes adultes à peine sortis du système scolaire. Les tests administrés lors des JAPD ou validés avec cette population, comme ECCLA répondent à cette définition. On peut alors remarquer que cette population de référence ne comprend pas les adultes immigrés.

Un regard différent peut être posé en s'intéressant à la validité des outils proposés. La validation, et plus généralement tout examen, c'est apporter la preuve qu'un outil d'évaluation fournit une

indication correcte de ce qu'il prétend mesurer comme le souligne De Peretti¹⁰⁰ (2005). Nous avons cherché à savoir comment, avec quel protocole les outils d'évaluation, de positionnement etc., avaient été validés. Outre la difficulté à obtenir cette information, force a été de constater que nombre d'outils qui avaient été mis en place par les formateurs, semblaient privilégier l'évaluation des connaissances, à celui des compétences. La validation s'entend comme une validation statistique propre à garantir les résultats au regard d'une population, d'une finalité. Ce qui nécessite la mise en place d'un référent (Barbier 1985¹⁰¹). Or, nous venons de le voir, peu d'études sont relatives à une population d'adultes, salariés, composée et partie de travailleurs migrants. Tout semble se passer comme si les formateurs privilégiaient la mise en place d'outils de contrôle, élaborés à partir d'une logique disciplinaire. Chaque formateur construit ses propres outils adaptés à sa situation spécifique. Ce qui entraîne la multiplication des démarches et outils proposés via les forums de confrontation des pratiques.

Concernant plus particulièrement le processus de lecture, on peut distinguer :

- **les outils, « après coup » ou « off line »**, qui mesurent le produit de la lecture (la compréhension). Ce sont par exemple les outils qui, à partir d'un texte, reposent sur des questions de compréhension du texte. Ils reposent sur la règle d'action suivante. Si la compréhension est mauvaise, alors le processus de déchiffrage mobilise tellement d'énergie que la personne ne dispose plus de ressources pour faire l'analyse compréhensive du texte (Evalire par exemple)
- **Les outils, « en temps réel » ou « on line »**, qui mesurent ce qui se passe pendant que l'individu lit. Exemple : la mesure du temps de réaction, jongler avec des phonèmes, identifier des graphèmes etc. Ils reposent sur la règle d'action suivante : Si le temps de réaction est long, lors d'une étape du processus de lecture, alors le sous processus est moins automatisé et acquis. Ce sous processus doit être consolidé pour permettre un gain d'efficacité dans l'ensemble du processus. C'est le cas dans la démarche mise en œuvre par Zagar dans le test ECCLA que nous avons retenu.

Notre préoccupation originelle était de rechercher des outils spécifiques permettant de mesurer l'illettrisme en entreprise. Ces outils devaient être validés, et basés sur un minimum de connaissances linguistiques. Nous ne savions pas, à priori que la population que nous allions rencontrer relèverait plus d'une logique de FLE combinée à un déficit dans les processus de lecture-écriture. De plus il s'est avéré que nombre de personnes étaient également illettrés dans leur langue d'origine. Les outils que nous avons examinés, en 2004, ne permettaient pas de répondre à ces

¹⁰⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹⁰¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

exigences. Nous avons donc décidé de retenir ECCLA et d'en adapter les modalités d'utilisation car c'est un bon outil adapté pour mesurer le niveau de maîtrise du processus de lecture même s'il n'a été validé que pour une population française. Cet outil avait montré son efficacité dans le cadre de travaux menés avec une population illettrés de la mairie de Dijon (Boucheix 2006 ;102)

Résumons

Après avoir expliqué pourquoi nous avons restreint notre travail à la seule analyse du processus de lecture, nous avons précisé les différents modèles décrivant le processus de lecture et examiné les différents outils permettant d'évaluer ou de positionner les stagiaires candidats à une action de formation.

Nous allons maintenant examiner comment, au sein d'un dispositif de formation mis en place par une branche professionnelle, identifier les acteurs et leurs enjeux, identifier les effets du dispositif sur les formateurs et les salariés apprenants, afin de tenter d'identifier et mesurer les effets des stratégies pédagogiques mises en place par les formateurs retenus dans le cadre de ce dispositif.

¹⁰² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

II Problématique :

2.1. Des savoirs de base à la Lecture : Evolution d'une problématique

L'efficacité des dispositifs de formation des adultes a toujours été une préoccupation des instances dirigeantes des OPCA. L'évolution de l'offre de formation en direction des entreprises en constitue la trace la plus évidente. Nous allons voir comment cette évolution s'est déroulée et son influence sur la problématique que nous allons traiter.

La mise en place, dès 1982 au sein du secteur du BTP, d'un dispositif reposant sur des actions de formation visant les publics peu qualifiés, s'est faite avec une visée de plus grande efficacité :

- Les actions antérieures avaient des durées de 680 heures et 320 heures. Il était très difficile de les mettre en place.
- Les entreprises trouvaient ces durées incompatibles avec la tenue d'objectifs de production. Les sessions de formations étaient difficiles à remplir.
- Les sommes mises à disposition par le conseil d'administration du GFC-BTP ne pouvaient être consommées en totalité.
- La priorité politique visant à traiter le problème de formation des publics dits de bas niveaux de qualification ne suffisait pas pour motiver les entreprises et les salariés.

La réalisation d'une étude double, visant d'une part à repérer les pratiques les plus performantes et d'autre part les besoins en formation des populations de Bas niveau de qualification, a permis de clarifier les stratégies de formation ainsi que l'angle d'attaque du point de vue marketing. Cette étude, réalisée conjointement par des universitaires et un cabinet d'ingénierie de formation, a débouché sur un cahier des charges et la mise en place d'actions de formation qui ont couvert le territoire national et qui perdurent encore. Ces FGP (Formation Générales Professionnelles), ont comme objectif principal la professionnalisation des salariés. L'acquisition des savoirs de base n'est qu'un moyen de cette professionnalisation.

On peut regretter que ces actions, réputées comme permettant de lutter contre l'illettrisme, ne fassent pas une place plus grande à l'acquisition ou au développement des aptitudes à la lecture, au calcul ou à la lecture de plan, c'est-à-dire à l'acquisition ou la consolidation des savoirs de base. C'est la contrepartie de la nécessité de « vendre » la formation aux dirigeants d'entreprise. A cet égard cette opération peut être considérée comme particulièrement novatrice pour son époque car elle centrait, dès 1984, la préoccupation des promoteurs sur les besoins de l'entreprise et de ses salariés et non sur

le discours social. Ces arguments sont repris actuellement par l'ANLCI dans ses démarches de promotion de la lutte contre l'illettrisme¹⁰³.

Le dispositif s'est développé, pour atteindre sa vitesse de croisière durant les années 1990. Chaque région disposait d'un organisme de formation répertorié, s'appuyant sur un cahier des charges et un Vade-mecum des FGP qui définissait les principales étapes du montage et de la réalisation des actions de formation¹⁰⁴.

Des rencontres entre les formateurs ont permis de réfléchir sur les pratiques et de les faire évoluer en fonction de la demande et des besoins des entreprises et des salariés. La participation à ces rencontres était conditionnée par la mise à disposition de l'ensemble des formateurs participants, d'une étude de cas réalisée dans les six derniers mois. Les technologies de bureautique ne permettaient pas de disposer de documents informatisés. Ce qui n'a pas permis de mettre en place une base de données pédagogique rassemblant ces études de cas.

Pilote de ce dispositif nous ne disposions pas des bases scientifiques nécessaires pour professionnaliser un ensemble de formateurs dispersés géographiquement, ayant des intérêts commerciaux différents voire concurrentiels. Les recherches en matière d'ingénierie de formation, d'ingénierie pédagogique et plus particulièrement celles concernant les problématiques relevant de l'illettrisme, étaient peu développées. A tout le moins, elles s'avéraient peu accessibles à des personnes chargées de mettre au point et piloter des dispositifs de formation et encore moins aux formateurs.

Le critère de jugement de l'efficacité du dispositif se résumait au comptage du nombre de stages organisés au nombre de personnes ayant suivi ces formations ainsi qu'à une approche testimoniale mettant en exergue le discours des responsables d'entreprise qui renouvelaient les stages. La consommation des budgets alloués au dispositif constituait l'autre critère de mesure de l'efficacité du dispositif.

Même s'il s'est avéré possible de travailler sur des gains de productivité et d'efficacité en traitant des demandes ponctuelles comme la formation des conducteurs de grues à tour, il était frustrant de constater que, malgré l'amélioration, à court terme des performances des apprenants, mesurée par la réussite au CACES de conducteur de grue à tour, ces actions ne permettaient pas d'agir sur la structure cognitive des apprenants. Les mêmes épreuves du CACES passées six mois après se traduisaient par une diminution de la performance au test en raison de la non maîtrise de la lecture des consignes. L'effet bachottage ayant été perdu (Boucheix, Chanteclair 2000¹⁰⁵)

¹⁰³ http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/cadre_de_reference.pdf pages 60 sq.

¹⁰⁴ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹⁰⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

L'apport de la psychologie cognitive et de la didactique professionnelle à la fin des années 1990 aurait permis de continuer la recherche et de développer ces approches centrées sur l'apprenant et son processus cognitif. Les aléas de la vie professionnelle, les changements de priorités politiques au sein de la branche professionnelle ne l'ont pas permis.

La mise en place, à la fin des années 1990 des actions de formation à destination des salariés du secteur de la propreté se situait dans la même ligne philosophique. Elles étaient accompagnées par le même cabinet de conseil en ingénierie de formation que les FGP. Le public semblait identique ainsi que les préoccupations des demandeurs. Mais, à y regarder de plus près, les pratiques des formateurs ont considérablement évolué. Les réponses en terme d'action de formation, d'objectifs de formation et d'objectifs pédagogiques, de compétences requises par l'évolution du contexte de formation n'étaient plus les mêmes. Il semblait que, si l'on parlait toujours des situations professionnelles pour mettre en place les actions de formation, les contraintes n'étaient plus les mêmes et les résultats différents. La mesure de l'efficacité semblait s'orienter différemment.

2.1.1. Problématique

L'acquisition ou la re-mobilisation, par des adultes, salariés de bas niveaux de qualification, des savoirs de base acquis avant le passage dans la vie active et plus particulièrement la maîtrise des capacités de lecture, se heurte à différentes difficultés d'ordre :

1. **Economique** : Complexité et efficacité des dispositifs mis en place tant pour l'individu que pour l'entreprise.
2. **Méthodologique** : Les méthodologies utilisées par les formateurs sont de deux ordres (centrifuge ou centripète) mais c'est le problème de la transposition didactique qui est au cœur du débat. Ces méthodologies, pour être efficaces, sont le fruit d'un compromis entre plusieurs champs des sciences de l'éducation : La linguistique, la psychologie cognitive, l'ingénierie de formation.
3. **Institutionnelle** : Faute de pérennité des organisations (centre de formation, politiques publiques, approches et capitalisation des expériences) il ne peut y avoir de progrès réel dans la lutte contre l'appauvrissement des savoirs de base maîtrisés par ces salariés.

S'intéresser à cette problématique de la re-mobilisation des savoirs de base nécessite de passer par une étape de mesure de l'efficacité des dispositifs et/ou des actions de formation. Or nous avons vu qu'en raison de la complexité des dispositifs mis en place et donc du grand nombre d'acteurs qui interviennent, les critères et indicateurs de cette mesure d'effets sont ambigus. Il est donc nécessaire de bien mettre en relation les critères et indicateurs avec les effets que l'on cherche à mesurer.

Poser le problème du déficit de compétences de base pour le personnel de bas niveau de qualification est un sujet trop vaste pour être résolu par une simple recherche. Prendre l'angle des disciplines cognitives qui s'intéressent à la manière de traiter l'information par le cerveau humain, permet de prendre un angle spécifique et général en ce sens qu'il intéresse tous les salariés, quelque soit le secteur d'activité. La problématique prise sous cet angle permet d'envisager de répondre à la fois aux préoccupations des scientifiques pour la compréhension écologique (Ecalte et Maignan 2003¹⁰⁶) du fonctionnement et de l'acquisition du mécanisme de la lecture chez les adultes et ainsi de répondre aux questionnements des formateurs en terme, si possible, opérationnel car non spécifique au secteur d'activité observé.

Limitier l'observation et la recherche au seul mécanisme de la lecture, tient du réflexe de faisabilité d'une recherche. Il serait possible de poursuivre sur le calcul ou sur l'acquisition des compétences en matière de lecture de plan, de se situer dans le temps et l'espace ou encore de maîtrise de la relation de cause à effet. Mais cela ne serait pas réalisable pour un simple travail de recherche opérationnel. La somme des problématiques à résoudre, des méthodologies à maîtriser, des terrains d'observation serait trop importante et risquerait de noyer dans le temps le travail de recherche.

2.1.2. Des hypothèses comme outil d'exploration du réel

L'exploration d'un terrain ne peut se faire dans toutes les directions simultanément. Les hypothèses vont nous servir de guide à l'exploration. Nous avons retenu 5 hypothèses principales.

H1 : Les compétences de bases sont issues des situations professionnelles qui sont définies par les contextes de travail et par le rapport dialectique et épistémologique des personnes à ce milieu lors de la résolution de ces situations. Ces compétences de base incluent les savoirs de base que sont notamment la lecture, l'écriture, le calcul et les Outils Intellectuels de Base.

H2 : Les situations professionnelles constituent le terrain privilégié d'acquisition ou de mobilisation des savoirs de base, sous certaines conditions :

Il existerait deux mouvements pour acquérir des compétences de bases :

1. Le mouvement centrifuge qui part des savoirs pour aller vers leur application dans les situations professionnelles. Ce mouvement produit une stratégie articulée sur les connaissances structurées et formalisées que l'on illustre par des exemples tirés de la vie courante (ou professionnelle)

¹⁰⁶ Ce lien renvoie à la bibliographie

2. Le mouvement centripète qui part des situations professionnelles pour en tirer des règles d'actions, des schémas mentaux plus efficaces pour l'individu que les savoirs empiriquement acquis.

Les stratégies centripètes, basées sur l'exploitation des situations professionnelles, sont plus pertinentes que celles, centrifuges, basées sur l'exploitation des différentes situations de la vie courante sans lien apparent avec la situation professionnelles de l'apprenant. Les stratégies centrifuges qui s'articulent sur l'exploitation de méthodes pré établies tirées le plus souvent de celles utilisées pour les enfants, renvoient les apprenant à leur passé scolaire peu valorisant.

H3 : Dans le cadre des formations à destination des salariés d'entreprise, les formateurs définissent leur stratégie de formation en fonction du système de contraintes dans lequel ils se trouvent. La gestion de ce système de contraintes se fait en se souciant prioritairement de la réaction des stagiaires et de la pression des entreprises. Plus les contraintes sont énoncées par des acteurs éloignés de la relation de face à face moins elles sont prises en compte.

H4 : Pour caractériser les pratiques des formateurs, on peut repérer dans leurs productions écrites, les traces de ces différentes composantes des savoirs de base à travers l'analyse des scénarios pédagogiques et des supports utilisés. C'est l'analyse de l'articulation scénario / supports qui permet de dégager les caractéristiques de la stratégie de formation déployée par le formateur. La stratégie se déploie non pas sur une séance de formation mais sur l'ensemble du cursus.

H5 : La mesure de l'efficacité d'une action de formation est confondue avec la mesure de l'efficacité du dispositif. Elle dépend des enjeux des acteurs qui mettent en place cette mesure.

Ces hypothèses vont nous servir à retenir différentes méthodologies d'analyse documentaire puis d'observation des pratiques des formateurs enfin à mesurer les effets de leur stratégie de formation sur les acquisitions des stagiaires en prenant appui sur la seule lecture.

2.2. Méthodologie générale :

« C'est une question de point de vue »

Le choix des méthodologies à utiliser peut se circonscrire à deux angles, l'entrée par le champ ou l'entrée par la méthode. Chaque angle peut être abordé en fonction des choix exercés (concernant la délimitation du champ, ou les méthodes de travail retenues) ou en fonction des contraintes imposées (concernant le champ ou la méthode).

Cette matrice se complexifie dès lors que le chercheur est lui-même pris dans un réseau de contraintes multiples lié à son positionnement, au positionnement de son objet de recherche, de son institution, etc.

Analyser une problématique concernant l'appréhension des effets des stratégies de formation, concernant l'apprentissage de la lecture chez les adultes salariés, relève immanquablement d'une approche systémique qui, dans un premier temps va permettre de situer les acteurs et leurs enjeux. Ensuite il sera nécessaire de travailler acteur par acteur afin de placer ces acteurs dans l'ensemble des acteurs similaires du système. Une analyse sociologique pourra débroussailler le terrain.

Tout le travail réalisé lors des opérations d'ingénierie de formation pour la mise en place et le contrôle du dispositif doit être explicité en fonction des résultats d'une analyse systémique visant à identifier et caractériser les différents éléments du dispositif et le positionnement et les enjeux de chacun des acteurs.

Enfin nous prendrons deux acteurs clés du système de formation : le formateur et le formé pour essayer de comprendre comment fonctionne leur inter relation et pour tenter de comprendre si les stratégies déployées ont une certaine efficacité. Une analyse spécifique du point de vue cognitif chez l'apprenant devient alors nécessaire. De même qu'une analyse des processus de travail mis en œuvre par le formateur pour réaliser l'opération d'apprentissage de la lecture est nécessaire afin de comprendre comment se passe la traduction d'une finalité en objectifs et supports de formation.

On voit que la compréhension de l'efficacité d'un dispositif de formation requiert la mise en œuvre de plusieurs champs conceptuels :

1. L'analyse systémique et sociologique
2. L'analyse didactique du travail
3. L'analyse cognitive de l'apprenant.

Certes, on pourrait se focaliser sur l'un de ces segments, mais alors on passerait à côté de l'ensemble des interfaces qui, de fait, régissent la performance globale du dispositif. Par ailleurs mesurer l'efficacité d'une stratégie de formation, nécessite de définir la ou les stratégies de formation mises en œuvre par les formateurs dans leur environnement. Puis de mettre en place des instruments de mesure fiables et étalonnés permettant de mesurer des différences dans le processus cognitif des personnes qui participent au dispositif, enfin de mettre en place des instruments de mesure permettant d'apprécier les acquisitions des personnes participant au dispositif

Doit-on, alors, adopter le point de vue de la recherche en laboratoire ou celui du didacticien et du praticienexploitant les résultats de la recherche dans sa pratique quotidienne de face à face pédagogique « la communication entre chercheurs et praticiens reste souvent difficile...Il est clair

que les travaux scientifiques ne constituent pas en soi des approches didactiques. Ils peuvent dans le meilleur des cas, et sous réserve d'une transposition nécessitant de nouvelles recherches, comporter des implications pédagogiques » (Rieben 1993¹⁰⁷)

Mais il ne suffit pas de proclamer qu'il appartient à chacun de s'informer des travaux et des préoccupations de l'autre pour résoudre sa problématique en se renfermant immédiatement sur ses propres préoccupations. Comme le souligne encore Rieben (1993) « le nombre croissant de recherches expérimentales au cours des dernières années n'a pas résolu le problème de la validité écologique des résultats obtenus en laboratoire. La démarche et la méthodologie de recherche dite « psychologie de terrain » semblent constituer une piste intéressante car elle postule que l'apprentissage de la lecture dépend à la fois du fonctionnement cognitif des sujets, de la situation d'apprentissage et de l'objet de connaissances à acquérir. »

La méthodologie de recherche à mettre en place devra s'efforcer de se tenir en équilibre entre les différentes composantes et leurs intérêts respectifs :

1. **l'apprenant** en l'occurrence l'apprenant adulte avec son histoire et ses différents centres d'intérêts et de motivation à l'apprentissage de la lecture
2. **La connaissance à acquérir** en l'occurrence l'acquisition du processus de lecture mais également la maîtrise des écrits professionnels et des écrits personnels utilisés par l'apprenant dans sa vie courante.
3. **La situation**, en l'occurrence deux situations sont à prendre en considération :
 - a. La situation du stagiaire en apprentissage de lecture,
 - b. La situation de formation mise en place par un ensemble d'acteurs comme l'OPCA, l'entreprise, le formateur etc. avec les différentes contraintes organisationnelle et techniques (durée, financement, matériel disponible, localisation de la formation etc.)

2.3. Quelles méthodologies pour une recherche expérimentale de terrain :

J Ecalle et A Maignan (2003¹⁰⁸) posent différents principes pour mettre en place une recherche écologique. Sous ce vocable, ils mettent en avant l'opposition entre la recherche en laboratoire et la recherche de terrain. Ils attirent l'attention sur la nécessité de valider l'objet de la recherche à partir des résultats attendus et non à partir des exigences de la méthodologie, c'est précisément ce que les formateurs nous ont demandé, tout au long de notre travail en contrepartie des désagréments que pouvait occasionner notre présence. En revanche Ecalle et Maignan stipulent qu'il convient

¹⁰⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹⁰⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

d' « apporter les résultats de travaux similaires afin d'améliorer le dispositif existant avant de commencer le travail de terrain ¹⁰⁹ ». Ce qui dans notre cas s'est révélé très difficile dans la mesure où, comme nous l'avons précisé plus haut, ces types de travaux n'ont, à notre connaissance pas ou peu été réalisés.

Dans notre recherche nous avons rencontré ces difficultés liées à notre point de vue sur l'utilisation des résultats de la recherche et à notre implication personnelle. En l'occurrence il s'agit de permettre aux acteurs de terrains d'être également acteurs de la recherche. Si les formateurs ne peuvent pas tirer partie de la recherche, alors ils ne collaborent pas. Les informations fournies seront conformes à leur représentation des attentes du chercheur et non aux faits qui génèrent leur comportement et le choix de leurs stratégies de formation.

2.4. Arrêter un certain nombre de définitions

Nous avons vu dans la première partie que les acteurs du dispositif de lutte contre l'illettrisme sont multiples et que chacun, en fonction de ses enjeux, de sa culture utilise un vocabulaire spécifique. Nous avons essayé d'arrêter une terminologie qui fasse la synthèse des différents points de vue.

Ainsi pour le concept des savoirs de base ou compétences de base nous avons été amenés à mener un travail particulier afin de comprendre ce que chacun entendait sous ce concept. Puis à replacer la lecture comme savoir de base décontextualisé.

2.4.1. Quelles méthodologies pour caractériser la stratégie de formation

Si l'on connaît des méthodes de caractérisation de séances de formation courtes par la manière dont le formateur est en rapport avec les stagiaires (Sensevy 2007¹¹⁰), en revanche peu de littérature porte sur la stratégie, à long terme, utilisée par le formateur (Clauzard 2008¹¹¹). Dans le cas présent il s'agit de caractériser la manière utilisée par le (ou les formateurs) pendant les 250 heures de la formation afin d'atteindre le but fixé par le cahier des charges : améliorer la maîtrise des écrits professionnels.

Si la lecture des intentions affichées dans les documents et le discours des formateurs constitue un premier élément de caractérisation cela semble insuffisant notamment parce que le discours et les traces observables lors de la pratique du formateur au quotidien sont souvent en contradiction. De

¹⁰⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹¹⁰ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹¹¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

plus les entretiens sont menés en fin de formation et le formateur ne reconstitue que ce qui est une dominante de sa pratique.

Il nous a semblé plus opportun de nous intéresser aux traces formelles laissées par le formateur au travers des scénarios et des supports utilisés. Nous avons pu vérifier que ce qui était contenu dans le CD Rom correspondait peu ou prou à un travail reconstitué plus qu'à un travail réel ou prescrit selon la définition de De Montmollin. (1996)

Les méthodologies développées dans le cadre de l'analyse didactique du travail nous ont semblé pouvoir servir de point d'ancrage. Mais s'agissant d'un travail étalé dans le temps et comprenant de multiples tâches, nous n'avons finalement retenue que l'observation indirecte du travail au travers des traces reconstituées par les formateurs

L'observation directe du travail en situation, ainsi que les entretiens avec les formateurs lors de réunions de travail nous ont également permis de saisir l'inter dépendance de la stratégie pédagogique mise en place par le formateur avec l'organisation globale du centre de formation, et les représentations que le formateur a et/ou construit en fonction de son expérience et de sa formation. Un certain nombre de traits communs entre les formateurs sont apparus que l'on pourrait qualifier de constantes directrices de l'action.

2.4.2. Concrètement : Une méthodologie générale pour répondre à des besoins nouveaux

La mesure de l'efficacité des stratégies d'apprentissage de la lecture chez les publics adultes se situe à la frontière entre plusieurs domaines :

1. celui de l'ingénierie de la formation qui intègre celui de l'économie de l'entreprise,
2. celui de la didactique professionnelle nécessaire pour analyser l'activité du formateur,
3. celui de la psychologie cognitive nécessaire pour identifier les « progrès » des formés.

2.4.2.1. Ingénierie de formation

Comprendre comment les formateurs élaborent et mettent en œuvre une ou plusieurs stratégies de formation durant la totalité de l'action qui s'étale sur pratiquement une année, nécessite au préalable de bien comprendre les acteurs et le système dans lequel ils évoluent.

Nous avons donc utilisé les méthodes d'observation directe mais également d'indices relevés dans les différents documents mis à notre disposition ou au cours des réunions de travail tant au niveau du pilotage du dispositif que des réunions de travail à l'intérieur des organismes de formation. Il s'agit

de découvrir, de façon « inéluctablement contingente » (Crozier, Friedberg 1977¹¹²), les caractéristiques, la nature et les règles des jeux qui structurent les relations entre les acteurs concernés et, partant, conditionnent leurs stratégies et de remonter aux modes de régulation par lesquels ces jeux s'articulent dans un système d'action. »

L'identification des acteurs à chaque stade du déroulement du processus de formation dans le cadre du dispositif observé ainsi que les interactions entre ces acteurs, constitue l'une des clés de la compréhension de l'élaboration des stratégies de formation mises en œuvre.

On pourra objecter que cette approche par les contextes, les contraintes qui pèsent sur les formateurs, ne constitue pas un regard suffisamment fin sur les schémas mentaux des formateurs dans leur relation avec l'objet de la formation qu'ils mettent en œuvre.

Les contraintes, les temps de l'action, les enjeux ne sont pas les mêmes dans chacun de ces domaines. Il est cependant nécessaire de prendre en compte ces différentes contraintes pour bâtir une recherche incarnée dans la réalité, si l'on veut que cette observation/recherche soit acceptée à la fois par les formateurs, les entreprises et les personnes et qu'elle soit validée par la communauté scientifique. Cette acceptation sera de fait si les résultats de la recherche sont applicables et transférables en dehors du terrain qui lui aura servi de support.

Il nous faut donc faire appel aux techniques et outils de la sociologie afin de caractériser les populations observées (stagiaires, et formateurs) en utilisant des questionnaires et entretiens, de la recherche expérimentale et en particulier de la psychologie cognitive en ayant recours à un logiciel de test du processus de lecture. Il nous faudra également mettre au point des outils particuliers pour caractériser les stratégies de formation à partir des traces formelles, afin de se baser autant que faire se peut sur des faits et non sur des opinions et des discours ou commentaires a posteriori.

Afin de comprendre comment le dispositif a été mis en place et comment il est maintenu, nous avons participé, pendant quatre années, aux différentes réunions de regroupement des formateurs avec l'organisme responsable, par délégation, du dispositif. L'une des difficultés des observations réside dans le compromis passé entre les acteurs de ces réunions afin de faciliter la parole et de diminuer les tensions liées à d'éventuelles craintes de formateurs. La règle de non formalisation des observations faites sur les pratiques, par le biais de compte rendu, a été strictement appliquée et respectée.

¹¹² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

2.4.2.2. Analyse du travail des formateurs, avec des précautions méthodologiques spécifiques

Si l'on se centre, dans une recherche, sur la relation didactique et le contrat moral entre le formateur et le stagiaire, on devrait trouver des traces d'un itinéraire de formation permettant de formaliser la progression attendue de la part du stagiaire et la liste des objectifs qui devront être atteints progressivement au cours de la durée totale de formation.

La compréhension des choix stratégiques du formateur nécessite l'analyse de l'activité du formateur **DANS LE TEMPS**. En effet, on ne peut inférer que l'observation de quelques séances de formation, représente l'ensemble de l'activité du formateur durant toute une année de relation avec ses stagiaires.

Même si l'activité de l'homme est organisée, stable elle n'est pas forcément rigide. L'adaptabilité du formateur à son contexte devient un critère important dans l'analyse de l'activité du formateur et de sa performance. Ainsi on peut avancer que c'est l'organisation de l'activité qui varie et non la seule activité du formateur.

Plus que l'observation directe, il nous semble plus profitable de s'intéresser au travail recomposé par le formateur, appuyé par des traces formelles que sont les supports utilisés et les scénarii¹¹³. Quand bien même ces scénarii seraient recomposés après le déroulement de l'action. Cette écriture trahit certainement les représentations ainsi que les motivations du formateur.

Compte tenu de ces éléments, il est nécessaire de reprendre l'observation du travail des formateurs à la base, en s'appuyant sur l'analyse de leur travail, étayée par les preuves de ce travail que constituent les supports utilisés et les scénarios pédagogiques réalisés.

On objectera que ce travail « recomposé » n'est pas le travail réel. Certes, mais il semble impossible d'observer le travail réel sur la totalité du cursus de formation et pour plusieurs formateurs simultanément. Cela d'autant plus que nous ne disposons pas d'un modèle de pratique pédagogique qui pourrait nous servir de base de comparaison.

Par ailleurs, on peut penser que l'activité du formateur est organisée de manière stable mais pas forcément rigide, orientée et constante. L'adaptabilité du formateur à son contexte devient alors un critère important pour comprendre comment fonctionne le formateur sur le long terme. C'est l'organisation de l'activité qui varie, pas l'activité elle-même. Dans ces conditions la compréhension du système de contraintes dans lequel baigne le formateur revêt toute son importance. C'est ce que nous nous sommes efforcé de clarifier durant la première partie de nos observations.

¹¹³ Nous aurions pu prendre également les progressions pédagogiques prévisionnelles. Ces documents ne sont pas rédigés et remis systématiquement. Nous les utilisons quand nous les avons eu à disposition.

Mais, au-delà de la compréhension de ce système de contraintes, pour caractériser le travail des formateurs, nous avons, dans un premier temps voulu identifier le parcours des formateurs afin de comprendre comment leurs compétences se sont élaborées (à partir de leur formation initiale ou de leur expérience), la durée et la nature de leur expérience professionnelle. Puis nous avons cherché à identifier leurs représentations de la formation ainsi que leur représentation de la lecture et des savoirs de base. Enfin nous avons tenu à repérer leurs méthodes de travail en corrélation avec les traces observées dans les documents contenus dans le CD Rom.

Pour ce faire nous avons réalisé une enquête auprès des formateurs en activité en nous appuyant sur le CV des formateurs et sur un questionnaire. Le questionnaire¹¹⁴ a été élaboré à partir des entretiens effectués avec trois formateurs pressentis pour l'enquête approfondie. Le questionnaire a été validé puis proposé lors d'une réunion de coordination en Mars 2008. Ce questionnaire est anonyme et les répondants sont volontaires. Le temps consacré à la réponse est en moyenne de 45 minutes selon les répondants. Les réponses ont été obtenues soit par courrier soit par courriel. Les résultats n'ont pas fait l'objet d'une communication individuelle au Faf Propreté et au cabinet Récif. Seule une restitution a été organisée au cours d'un regroupement des formateurs.

Puis nous avons cherché à établir le travail de référence. En quelque sorte ce que fait la moyenne des formateurs confrontés à un même cahier des charges, à une demande similaire, dans un univers que nous pensions être sinon identique du moins homothétique.

2.4.2.3.Méthodologie d'analyse des productions :

Nous proposons une démarche en deux étapes : Typologiser puis compter.

Les productions font partie du contrat moral et de la convention de formation passée entre les commanditaires du dispositif et les formateurs. Elles constituent une trace de leur activité. Décrire ces traces permet de comprendre les logiques des formateurs lorsqu'ils réalisent une action de formation. Il ne s'agit pas seulement de décrire et de typologiser les productions mais bien de comprendre les logiques développées chez les formateurs et de vérifier s'ils s'appuient davantage sur des documents issus des situations professionnelles ou d'activités langagières communes. Il s'agit enfin de permettre de repérer si l'une ou l'autre des stratégies de formation favorise de manière durable la mise en place de structures cognitives favorisant la maîtrise des écrits professionnels. En d'autres termes de mettre en place une démarche de mesure de l'efficacité des actions de formation.

¹¹⁴ [Voire annexe 4Bis Questionnaire Enquête auprès des formateurs](#)

Cette analyse de plus de 8000 documents recensés dans les différents Cd ROM produits par Récif s'avère une nécessité si l'on veut comprendre comment les organismes de formation et les formateurs mettent en place leur stratégie de formation.

Peu d'analyses ont été faites sur des observations longitudinales de la pratique des formateurs. On trouve des thèses basées sur l'analyse des transactions langagières entre des tuteurs et leurs stagiaires ou des observations de quelques heures de formations. Ces analyses passent par l'enregistrement et la transduction des échanges entre le formateur et le stagiaire pendant des temps brefs. Il s'agit, ici de cerner l'efficacité des prestations fournies par les formateurs au long des 250 heures de la formation. On ne peut utiliser, dans ce contexte, un dispositif d'observation, aussi lourd. L'opportunité fournie par l'existence de ces traces écrites de l'activité des formateurs et des stagiaires, permet de mettre en place une méthodologie adaptée en :

- Repérant les pratiques habituelles des formateurs par une analyse et une typologisation des documents et des supports. Cela débouchera sur une typologie des stratégies de formations
- Analysant de manière plus fine et limitée, à quelques actions précises
- Corrélant les résultats avec une analyse des résultats obtenus par les stagiaires via l'utilisation du test ECCLA

Cette méthodologie permettra de mesurer l'efficacité de la stratégie mise en place par un formateur au sein d'un organisme.

On peut objecter que ce sont des traces recomposées et non des traces de l'activité réelle des formateurs dans leur face à face pédagogique. L'observation menée pendant plus d'une année montre que cette objection n'est pas recevable. On constate tout au plus des approximations dans l'estimation des temps consacrés au niveau de chaque individu pour la réalisation de tel ou tel exercice. Cette approximation ne dépasse jamais les 15 minutes. Elle est intégrée dans les grilles de dépouillement. Les formateurs notent scrupuleusement leur activité dans les scénarii et joignent systématiquement les supports utilisés. Si ces supports sont leur propre production ils sont identifiés comme tels. S'ils correspondent à des supports créés par d'autres organismes, ils sont répertoriés avec l'identifiant de l'organisme. Enfin lorsqu'un support est modifié par le formateur il est ré identifié comme un document neuf.

Cet ensemble, année après année, a constitué la trace de l'activité créatrice des formateurs en réponse aux problématiques posées par les entreprises et leurs salariés.

Deux DVD successifs ont été examinés celui de 2005 qui prend les documents pris en compte depuis le début du dispositif et celui de 2006 qui prend en compte les documents nouveaux ajoutés aux productions précédentes.

Les actions prises en compte dans les différents DVD édités par Récif sur commande du FAF Propreté et à destination des organismes en place sont celles qui sont terminées et dont les différents documents sont parvenus en temps et en heure à Récif (vers le 15 Juillet de l'année).

Nous nous sommes attelés à l'identification, la catégorisation des documents produits par les formateurs au long de la phase d'expérimentation et de développement du dispositif. Implicitement nous faisons l'hypothèse que ces documents étaient réutilisés et servaient de base à la professionnalisation des formateurs.

Ce travail d'analyse sémantique et de catégorisation n'avait jamais été réalisé, du moins sur un corpus de cette ampleur.

Chaque document a été ouvert, lu et catégorisé progressivement afin de déterminer son objet pédagogique, sa place dans la pratique du formateur, puis en analysant son contenu nous avons essayé de déterminer s'il appartenait plutôt au domaine de la vie professionnelle ou s'il relevait d'une activité de la vie quotidienne.

Puis nous avons déterminé, avec l'accord des formateurs, différentes catégories permettant de rattacher les documents à une finalité pédagogique. Ce travail, long en raison du nombre de documents, s'est étalé sur plus de deux ans, en raison notamment du fait que les documents ne relevaient pas tous d'une seule et même catégorie et de notre souhait de faire en sorte que les catégories soient exclusives. Enfin nous avons souhaité que ce travail de recherche serve prioritairement les formateurs en leur permettant de trouver facilement dans la base de données ainsi constituée, les supports et modes d'utilisations en fonction de leur préoccupation de terrains.

Une fois cette base documentaire structurée, nous n'avons analysé plus finement que les documents des formateurs avec lesquels nous avons amorcé le travail de mesure des effets sur le champ restreint de l'acquisition du processus de lecture, et mené avec eux des entretiens d'explicitation. Pour certains nous avons pu observer leur pratique pendant quelques séances mais, du fait souvent de l'hostilité des entreprises, nous n'avons pas pu assurer un suivi longitudinal pour l'ensemble des formateurs.

Chaque session de regroupement a également été l'occasion de faire le point avec les formateurs sur leurs pratiques et les réalisations dont ils sont les plus fiers et qu'ils souhaitent partager avec les autres formateurs.

2.4.2.4.Mesure des résultats sur le processus cognitif de lecture

La base documentaire du travail reconstitué ayant été réalisée, nous avons cherché à savoir si l'utilisation de documents plutôt à visée professionnelle était plus efficace pour l'apprentissage de la lecture que l'utilisation de documents classiques. Dans un premier temps nous avons cherché un outil permettant de mesurer les effets de l'apprentissage de l'un des savoirs de base que constitue la lecture, non pas en terme de performance liée à la quantité de mots déchiffrés mais en terme d'évolution du processus de lecture.

Pour cerner les résultats de l'action de formation, nous avons décidé de mesurer les modifications du processus de lecture en utilisant le même outil en début et en fin de formation. Lorsque nous avons commencé notre travail en 2004, nous n'avons pas trouvé d'autre outil répondant à nos exigences de fiabilité et de simplicité de mise en œuvre, permettant de mesurer des évolutions sur une période longue de formation. Certes il nous aurait été possible de faire des mesures sur une séquence de formation limitée à quelques heures et concernant l'atteinte d'un seul et même objectif. Mais dans ce cas notre protocole aurait imposé au formateur la réalisation d'une séquence qu'il n'aurait pas choisie lui-même.

Nous recherchions des outils informatisés, fiabilisés, étalonnés permettant de répondre aux caractéristiques de notre terrain. La passation doit pouvoir être décentralisée et simultanée pour admettre un effectif nombreux. L'informatisation du test doit garantir l'homogénéité des modalités de passation dans différents lieux. Le dépouillement doit être automatisé et les résultats connectables avec des outils informatisés de traitement statistique. Enfin l'outil doit être pertinent avec l'objet de la recherche et le champ retenu : la mesure des processus de lecture et non une simple mesure de performance du lecteur.

Notre attention s'est portée sur un outil informatisé en raison de sa facilité de mise en œuvre et de la complétude des informations recueillies et exploitable facilement, quel que soit le centre de formation, qui devait nous servir de base d'observation. Nous avons donc retenu le logiciel ECCLA de préférence à des épreuves papier ou des interviews pour mesurer les l'évolution des stagiaires pendant la formation.

2.4.2.4.1. L'approche ECCLA¹¹⁵

La mesure du temps nécessaire pour effectuer une tâche de lecture élémentaire constitue un indicateur important du niveau d'automatisation des processus impliqués dans la lecture. Si on fait varier la nature de la tâche linguistique, on pourra identifier les processus non efficaces

L'objectif d'ECCLA est de déterminer la ou les sources de difficultés d'un lecteur réputé non efficace. Il est basé sur le principe suivant : plus un processus est acquis, plus il est automatisé, plus ce processus est rapide. La mesure du temps de réponse à un stimulus de lecture constitue le critère de discrimination le plus pertinent s'il est couplé à la justesse de la réponse.

Le test s'appuie sur l'approche décrite par ZAGAR citée plus haut. Il a été conçu et mis en place dans les années 1990. Il ne bénéficie donc pas des dernières avancées en matière de recherche sur le processus de lecture.

Pour réaliser ces évaluations ECCLA distingue trois types de caractéristiques :

1. Vitesse et compréhension,
2. Influence des paramètres pendant la lecture : contexte, longueur et fréquence des mots,
3. Style de lecture : exploratrice ou précautionneuse

2.4.2.4.2. Pourquoi utiliser ECCLA

Le logiciel ECCLA permet d'établir un diagnostic individuel de l'origine des déficits grâce à des scores de référence réalisés auprès de 160 adultes de niveaux d'études différents lors des JAPD. Il a également été utilisé pour un public de salarié d'une mairie de grande ville. Il a permis de discriminer les personnes ayant des difficultés de lecture et de mettre en place des stratégies de formation adaptées aux difficultés identifiées

Le choix d'ECCLA s'est fait par rapport à sa finalité et au regard des hypothèses de notre travail. Il nous permet de caractériser les déficiences des stagiaires individuellement et/ou collectivement lors de leur accueil en début de processus de formation avec une première passation.

Le passage, une seconde fois d'ECCLA, en fin de formation permet de mesurer les progrès réalisés par les stagiaires et de regarder où les progrès ont été réalisés et éventuellement de s'interroger sur la pertinence de la stratégie au regard des déficits constatés en début de formation.

¹¹⁵ Evaluation-diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte : La présentation du test sera faite dans la partie IV consacrée à l'analyse des progrès des stagiaires à l'issue de la formation. Ce choix est dicté par la nécessité, lors de la lecture des résultats, de se reporter souvent aux différentes définitions des épreuves. La proximité nous a semblé préférable afin d'éviter d'avoir à tourner des pages.

C'est cette évaluation différentielle qui nous permet de mesurer l'évolution des stagiaires plus que l'établissement d'un diagnostic précis en début de formation.

2.4.2.4.3. Méthodologie et Modalités de passation :

Passer ECCLA en début de formation et en fin de formation : telle est la méthode retenue pour évaluer les progrès quelles que soient les stratégies de formation, les méthodes pédagogiques, ou les supports de formation utilisés par les formateurs.

Malgré les critiques que nous avons formulées vis-à-vis de ce test, en particuliers sur le fait que son étalonnage est centré sur une population française lors des JAPD, il nous a semblé que le différentiel de résultat entre les deux passations constituait la base de l'analyse et de l'identification des résultats des stratégies de formation. Ce raisonnement est le même que celui qui permet à tout maçon de construire un angle droit avec une équerre faussée.

Une autre condition nécessaire, en particulier pour les publics de migrants, caractéristiques du programme examiné, est la maîtrise d'un stock lexical suffisant tant dans le domaine de la vie courante que dans celui du vocabulaire nécessaire à la vie professionnelle. Les premières observations pragmatiques montrent que les stagiaires ne sont pas capables de déchiffrer certains mots, faute de les connaître (de les identifier comme un mot porteur de sens en langue française courante : exemple : Coquelicot, vacarme, vieillard).

Plusieurs modalités ont été utilisées pour tester d'une part la faisabilité de cette phase de test inhabituelle dans le programme de formation du FAF Propreté. Les résultats de ces épreuves n'ont pas été intégrés dans les travaux de recherche.

Tout d'abord il s'est agi de faire admettre par la formatrice le principe de cette phase de test. La demande de la formatrice fût de passer elle-même le test en totalité après avoir pris connaissance de l'étude réalisée au CESAM (Sanchez 2003)¹¹⁶. Ses questions et remarques ont porté sur les bénéfices qu'elle pourrait tirer du diagnostic différentiel, sur la possibilité de construire des groupes de niveaux par niveaux de déficit. Par ailleurs la longueur de la passation (environ 3h pour une passation en continue) semble constituer un obstacle au regard du temps limité dont dispose le formateur (3 Heures par séance, deux fois par semaine, pour une durée totale de 250 H).

Nous avons proposé de mettre en place un compromis : Faire passer le test sur deux séances.

Dans un premier temps, compte tenu de l'indisponibilité du matériel informatique et de la nécessité de modifier le logiciel pour pouvoir l'installer à partir d'une clé USB et/ ou d'un CD ROM, afin de

¹¹⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

procéder au test pour fiabiliser la démarche nous avons fait passer quatre personnes une par une sur un ordinateur portable.

La semaine suivante nous avons pu reprendre les quatre personnes dans la salle informatique pour passer en même temps le reste des épreuves.

Par la suite nous avons privilégié la passation en une seule fois dans la mesure où les personnes arrivaient à terminer l'ensemble des épreuves dans les trois heures d'une séance de formation. Si tel n'était pas le cas alors nous avons terminé la passation lors d'une seconde séance de formation la fois suivante.

L'ordre de passation des épreuves a également été modifié. Les épreuves de lecture en contexte et hors contexte ont été systématiquement passées en fin de cycle. Ceci à la suite des observations des stagiaires qui estimaient ces épreuves trop dures et surtout lorsque ces personnes échouaient lors des épreuves de reconnaissances et discrimination des lettres.

L'utilisation du logiciel ECCLA a été :

1. proposée aux organismes et aux formateurs qu'il a fallu convaincre du bien fondé d'une approche basée sur des tests psychologiques. « Les stagiaires risquent d'être traumatisés par ce type de contrôle qui leur rappellera leur échec scolaire » « Trop long, trop lourd pour un bénéfice peu visible », « Le temps utilisé à la passation de ces tests viendra en déduction du temps de formation ». Telles sont quelques unes des remarques formulées par les responsables pédagogiques des organismes de formation, les formateurs auxquelles il a fallu répondre de manière argumentée.
2. explicitée aux formateurs : Le fonctionnement du test, son champ d'application principal mesure l'évolution de la maîtrise du processus de lecture, les contraintes techniques et temporelles ont été présentées aux formateurs. Mais l'hypothèse de base, à savoir l'influence des situations professionnelles contenues dans les supports, n'a jamais été explicitée afin de ne pas courir le risque de voir le formateur modifier sa stratégie pour se conformer à un modèle pédagogique. Les résultats des tests n'ont pas été donnés aux formateurs : Le formateur risque de modifier sa stratégie de formation pour faire réussir les stagiaires notamment en accentuant l'apprentissage des thèmes pris en compte pour la catégorisation sémantique et pour la correspondance graphème phonème. Cependant ne pas répondre aux demandes du formateur conduit à son hostilité car l'observation et la passation des tests est perçue comme une charge sans bénéfice. C'est la raison qui nous a conduits à nous impliquer

3. explicitée aux stagiaires : le rôle des observations réalisées en expliquant aux stagiaires que cela permettra d'améliorer l'efficacité des méthodes de formation mises en place par les formateurs. Cependant lors de la seconde passation nous avons montré aux stagiaires les progrès réalisés et les points sur lesquels il convenait de poursuivre leur effort.

Il a fallu également convaincre les responsables des entreprises et parfois même les stagiaires afin d'obtenir leur adhésion à un processus expérimental.

Enfin nous avons modélisé la procédure de passation afin de conserver des modalités identiques lors de la passation dans les autres organismes participant au dispositif.

Le test ECCLA est administré en une seule fois dans la mesure du possible en début (durant le premier mois de la formation) et en fin de formation (deux à quatre semaines avant la fin de la formation). Ce sont les écarts constatés dans les résultats qui constitueront les preuves de progrès réalisés par les stagiaires.

Il est évident que, pour que cette méthode soit valide, aucune information sur le test n'a été donnée aux formateurs afin qu'ils ne succombent pas à la tentation de « préparer » leurs stagiaires lors de la seconde passation.

Les réactions des candidats ont été notées et prises en compte lors du dépouillement. Du fait de la mise en place après le début de la formation certaines réactions montrent que les stagiaires sont déjà conscients des enjeux et des mécanismes de la formation (« mais pourquoi le formateur ne nous a pas montré cela » ; « Je n'ai pas bien répondu mais on n'a pas fait cela encore »)

2.4.2.5. Différents problèmes ont été pris en compte :

- Le volontariat des entreprises, de formateurs et des stagiaires
- La faisabilité du test : L'organisme de formation devait pouvoir mettre à disposition les ordinateurs nécessaires à la passation (Trois ou quatre par passation)
- Un effectif minimum de stagiaires volontaires pour garantir qu'à la fin de la formation au moins trois personnes passent la deuxième passation. En effet lors de l'expérimentation nous avons été amenés à faire face à l'abandon de la formation pour différentes causes : maladie, non motivation, licenciement, reconduite à la frontière de certains stagiaires, etc. Ce qui nous a conduits à demander qu'au minimum quatre personnes par stage réalisent la première

Dans ces conditions, notre étude ne peut en aucun cas, prétendre à une quelconque représentativité de l'ensemble de la population accueillie dans le dispositif. Elle vise simplement à valider la méthodologie générale et proposer des pistes de réflexions concernant la mesure de l'efficacité des stratégies de formation et/ou fournir des éléments de base à la connaissance des processus d'acquisition des mécanismes cognitifs de la lecture par des adultes.

2.4.2.6. Dépouillements statistiques

Les résultats individuels ont été transposés dans différents tableaux sous Excel en distinguant notamment les données sociologiques, les durées de passation, et enfin les résultats obtenus à chaque épreuve.

L'ensemble de ces données a été ensuite traitées avec le logiciel Statistica pour réaliser des comparaisons entre :

- Les résultats obtenus lors des deux passations
- Les résultats obtenus par une population et l'ensemble de la population
- Deux populations définies par différents critères (langue d'origine, stratégie de formation, système organisationnel, etc.)

Les dépouillements visent à :

- Caractériser la population accueillie dans le dispositif
- Identifier d'éventuels écarts en fonction de critères simples (lieu de formation, âge, langue d'origine, niveau scolaire déclaré, par exemple)
- Identifier les progrès réalisés par les stagiaires après la formation

Le dépouillement de la première passation permet d'identifier les principales sources de difficultés que vont rencontrer les formateurs en charge de ce type de population. Nous comparerons les résultats avec ceux obtenus lors de la mise au point du test par la population issue des JAPD ainsi qu'une utilisation plus restreinte faite lors d'une action mise en place avec le CNFPT et la mairie d'une grande ville.

Le dépouillement statistique comparatif des résultats obtenus par les mêmes personnes lors des deux passations nous permet de mesurer les progrès réalisés par ces personnes. Toutefois nous exploiterons les critères de variation suivants :

- Langue d'origine, sexe et âge du stagiaire,
- Durée effective de formation et taux de présence,
- Stratégie de formation (orientation vie professionnelle/orientation vie courante),

➤ Système organisationnel (intra /inter entreprise),

afin de comprendre si la stratégie de formation mise en place par le formateur influence la performance des stagiaires.

Après un premier dépouillement qui nous permet de dresser une photo de référence de la population accueillie dans le dispositif, nous avons effectué un traitement différentiel en comparant les résultats obtenus par une population cible avec ceux obtenus par la population de référence. Nous faisons l'hypothèse que si les résultats sont meilleurs alors les critères examinés peuvent être considérés comme des facteurs positifs (sous réserve de la validité statistique bien entendu).

Après un premier travail partiel sur le terrain, nous avons constaté que certains facteurs clé du diagnostic montraient des différences significatives. Ce sont ces facteurs que nous avons retenus comme « facteurs vedettes » pour les examiner avec l'ensemble de la population.

C'est la mise en œuvre de l'ensemble de ces méthodologies relevant des trois champs disciplinaires (Ingénierie de formation, sociologie, psychologie) qui nous ont permis de réaliser ce que nous appellerons une monographie documentée plus qu'une véritable recherche au sens stricte du terme.

Au terme de ces deux premières parties qui nous ont permis de caractériser notre champ et notre méthodologie, nous allons maintenant aborder la partie pragmatique de notre travail et décrire, en l'analysant le terrain que nous avons choisi.

III Le dispositif et les formateurs :

Les terrains d'observations sont destinés à recueillir des faits quantifiables et mesurables afin d'examiner les hypothèses. Ils sont issus notamment du secteur de la Propreté en particulier par le dispositif spécifique de « Maîtrise des écrits professionnels ».

3.1. Le contexte :

Le FAF Propreté, OPCA de la branche mis en place en 1995, recueille les fonds de la formation des entreprises du secteur de la propreté quelle que soit leur taille. C'est dans ce cadre institutionnel qu'a été mise en place l'opération « Maîtrise des écrits professionnels » dans le secteur de la Propreté.

3.1.1. Origine de la démarche :

La démarche a été initiée par la branche professionnelle. Elle est issue de travaux menés dans le cadre du Contrat d'Etudes Prospectives (CEP), signé le 31 octobre 1995 dont les résultats ont été publiés en 2000¹¹⁷. Cette étude posait le constat que plus d'un agent sur deux n'a aucun diplôme, aucune formation de base ni de certificat d'étude primaire (CEP) ni BEPC¹¹⁸. La faiblesse du niveau de formation de base des agents de propreté est perçue comme un facteur de faiblesse, un handicap potentiel pour l'évolution des entreprises du secteur. L'enquête approfondie précisait, plus loin, que, dans près de 30 à 40% des entreprises, une partie des agents de propreté avait des difficultés à s'exprimer en français. Pour gérer ces contraintes organisationnelles le secteur avait recours à un système de communication basé sur l'oral. Le statut de l'écrit est moins prédominant que dans d'autres secteurs comme le bâtiment ou la santé.

Face à cet état de faits, la branche professionnelle a décidé de mettre en place une série d'actions spécifiques en lançant une démarche paritaire, une démarche d'ingénierie pédagogique spécifique, une démarche très structurée et encadrée par l'OPCA.

3.1.1.1. Le secteur de la Propreté : Un univers de services

Le secteur des services se caractérise par une complexité des relations entre le salarié, l'entreprise le commanditaire et le bénéficiaire du service. Pour assurer sa prestation, l'entreprise doit « faire plaisir à tout le monde », c'est-à-dire à la fois à son client (l'entité avec qui elle a conclu un marché) et au bénéficiaire du service (que ce soit une personne physique ou pas), tout en gérant les compétences de son personnel et de son encadrement. Il en résulte un système relationnel complexe pour chacun des acteurs de la chaîne de production du service. On retrouve ce type de complexité chez les personnels

¹¹⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹¹⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

soignants des hôpitaux, de l'assistance à la personne, du secteur de la formation ou.... des consultants en entreprise.

Le salarié du secteur de la Propreté se trouve ainsi devant la nécessité de gérer un système de relation complexe avec de multiples interlocuteurs et de multiples codes et niveaux de communication.

3.1.1.2. Les effets attendus

L'étude préliminaire, menée par le cabinet CIMES auprès des entreprises du secteur, a fait apparaître qu'une meilleure maîtrise de la langue française entraînerait des effets sur:

- la stabilité du personnel,
- l'image vis-à-vis des clients,
- la transmission des consignes,
- la maîtrise de la sécurité,
- le respect des procédures, notamment dans le cadre des démarches qualité ISO 9000,
- la communication interne,
- l'accès aux formations-métiers,
- l'accès à des fonctions d'encadrement.

Ce projet est à la fois social et économique. À travers le dispositif de formation aux écrits professionnels, la branche professionnelle souhaite faire progresser le plus grand nombre des salariés peu ou pas alphabétisés. Les salariés et leurs entreprises doivent y trouver la prise en compte de leurs enjeux respectifs qui sont de permettre aux salariés, d'acquérir les compétences linguistiques liées au premier niveau de la qualification défini dans le référentiel de l'ouvrier de nettoyage européen, et de prendre en compte les enjeux économiques et organisationnels des entreprises : qualité, sécurité, mobilité, productivité.

3.1.1.3. Les enjeux de l'amélioration de la communication écrite en entreprise.

La maîtrise la lecture/écriture permet de comprendre et d'utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail afin d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Cette maîtrise peut englober une multiplicité de compétences comme le montre la multiplicité des référentiels de compétences de base dont nous avons parlé précédemment. Les compétences en lecture/écriture, nécessaires à la vie en entreprise, sont plus ou moins définies selon les entreprises, selon la rigueur de modélisation des fonctions. Or cette modélisation est rarement

poussée pour les postes ne nécessitant pas une qualification particulière, si bien que l'entreprise se retrouve parfois à devoir gérer des problèmes divers qui entravent ses projets. Ces problèmes peuvent être de types relationnels, techniques ou managériaux.

■ Problèmes relationnels.

➤ Généraux :

- Le recours systématique à l'oral empêche toute traçabilité de l'activité. Il génère des pertes de temps et une absence de fiabilité des informations transmises.
- Une communication interne et externe difficile tant à l'oral qu'à l'écrit. Le salarié en activité chez le client peut difficilement « représenter l'entreprise comme c'est le cas dans d'autres secteurs d'activité.

➤ Internes :

- Equipes dont l'organisation est telle
 - qu'une phrase parlée a plus de poids qu'un règlement écrit,
 - que les remontées d'information sont inexistantes,
 - que l'informel est prépondérant,...
- Déplacements "ritualisés", selon des itinéraires habituels,
- turn-over important, semble-t-il par manque total d'investissement dans le travail.

➤ Externes :

- attitude commerciale inexistante,
- incompréhension des besoins du client.

■ Problèmes techniques.

➤ De réalisation :

- multiplication des malfaçons,
- fiabilité nulle, ou fonctionnement sur le mode de l'exploit (impossibilité de réitération d'une réussite),
- pas de contrôle qualité,
- sous utilisation de matériel,
- gaspillage de produits consommables.

➤ De méthodes :

- consignes de sécurité mal comprises ou ignorées,
- manque d'initiative, pas d'autonomie devant les situations nouvelles,
- dépendance linguistique, qui accroît la charge de l'encadrement intermédiaire,

■ Problèmes managériaux.

- Surcharge de l'encadrement direct monopolisé par les contrôles.
- Pas de demandes de formation, ou refus des formations proposées.

La liste pourrait être plus fournie. Chacun de ces dysfonctionnements représente pour l'entreprise d'une part un coût, d'autre part une entrave à son développement. Les enjeux économiques et sociaux sont donc importants pour les entreprises du secteur. Ils se traduisent dans une hiérarchisation des demandes faites aux formateurs : Le besoin le plus urgent est d'améliorer la communication des salariés : C'est en priorité l'amélioration de la communication orale en termes de compréhension et d'émission de message claire qui est attendue du dispositif. Le salarié doit mieux gérer ses situations de communication orales comme écrites. Il doit donc être capable d'utiliser tous les supports de communication de l'entreprise (qu'il s'agisse de son entreprise d'appartenance ou de l'entreprise cliente). En terme de priorité, c'est donc la communication orale et la maîtrise du vocabulaire qui est la priorité absolue.

3.1.1.4. La valorisation de l'écrit, un projet pour l'entreprise.

Plutôt que de s'enfermer dans un jeu de cache-cache permanent, l'entreprise peut prendre l'initiative de développer, auprès de son personnel, l'aptitude à savoir comprendre et utiliser l'information écrite. Elle dispose *a priori* de quelques grands principes qui lui permettront de maintenir le cap vers la réussite :

L'apprentissage, ou le rappel des bases, dont la lecture et de l'écriture, est un phénomène ouvert et multiplicatif. Pour l'entreprise, l'amélioration de la littératie est un investissement à long terme, mais dégressif : il suffit de donner un élan initial suffisant pour provoquer le développement spontané d'une démarche autonome qu'il est facile d'entretenir par la suite.

Il suffit d'un premier exemple réussi pour obtenir l'adhésion de l'ensemble du personnel. Le triple résultat global observé d'une action de formation réussie est une demande de formation accentuée (en général pour poursuivre le travail amorcé), un prosélytisme important orienté vers d'autres salariés, et une reconnaissance personnelle du salarié envers l'entreprise.

L'ensemble du personnel est concerné, quelle que soit la taille de l'action envisagée. Il faut solliciter l'adhésion de l'environnement hiérarchique des salariés concernés. Les retours attendus étant en grande partie comportementaux, il est important que "tout le monde" participe, en acceptant de modifier des habitudes de fonctionnement. En particulier le projet d'entreprise concerne l'encadrement direct des salariés dans les équipes.

Le profit attendu doit être professionnel, et son lien avec d'autres apprentissages de savoirs de base (généraux ou techniques) clairement explicité. Il est important de montrer la transférabilité des acquis. Notons sur ce point qu'il faut veiller à ne pas utiliser de palliatifs à l'écrit, de type *icônes* en particulier, qui ne soient pas reconnus dans l'ensemble du secteur professionnel. Ces moyens détournés n'ont pour résultat effectif que de doubler la charge d'apprentissage.

Il faut faire appel à des spécialistes confirmés, qui savent gérer les changements d'attitudes et de comportements liés à l'acquisition de l'écrit. On ne s'improvise pas pédagogue en ce qui concerne les savoirs de base, surtout dans le domaine de la gestion des difficultés et des échecs.

3.1.2. Historique du projet.

La démarche est initiée dès 1998 par une étude de faisabilité en amont, auprès des salariés et des entreprises.

- 1999 – 2000 : Première phase de construction d'outils et d'expérimentation de formation (3 groupes, 40 salariés)
- 2001 à ce jour : deuxième phase du projet comprenant des phases de démultiplication des actions intra entreprises, d'expérimentation d'actions INTER entreprises, de capitalisation d'outils. Depuis 2001 de nouveaux organismes sont formés en fonction des besoins régionaux exprimés par le FAF Propreté

3.1.3. Démarche globale du dispositif de formation aux écrits professionnels:

La finalité des actions est l'amélioration de l'employabilité des salariés. Elle passe par la qualité de la communication qu'elle soit orale ou écrite. La maîtrise des savoirs de base dont la lecture et l'écriture est considérée comme un moyen de cette finalité.

Les actions sont articulées autour des caractéristiques suivantes :

- Le volontariat de l'entreprise et du salarié est la règle
- Le contenu des formations repose entièrement sur les écrits professionnels de l'entreprise utilisés quotidiennement par les salariés.
- Les objectifs de formation sont définis en continu et évalués par des mises en situations professionnelles
- La réussite de l'individu dans son acquisition est fondamentale. Les objectifs sont individualisés.

Le point n° 2 est particulièrement important. C'est un parti pris délibéré, imposé aux formateurs par le cahier des charges. Il va à l'encontre de la pratique habituelle de ce type d'action qui laisse au formateur le choix de ses supports. La démarche est inversée au regard des habitudes des formateurs : ils ne vont plus chercher, dans leurs propres documents, quel est le bon support pour illustrer un concept, mais quels sont les concepts illustrés par un support donné issu des documents « authentiques » fournis par l'entreprise. D'où leur désespoir quand l'entreprise ne leur fournit pas de support : leurs objectifs sont vides de sens.

C'est de propos délibéré que cet angle d'attaque a été pris, d'une part pour répondre à une volonté pédagogique mais également dans un souci de « vendre le dispositif aux responsables d'entreprise ». Il s'appuie sur l'expérience des FGP mise en place dès les années 1985 dans le secteur du BTP¹¹⁹. Certaines entreprises n'acceptent de mettre en place les actions de formation que si elles peuvent en tirer un bénéfice en matière de compétences disponibles pour faire face à l'évolution de leurs marchés.

La seconde justification de ce parti pris « marketing » est d'impliquer les responsables de l'entreprise dans l'action de formation en leur demandant de remettre le maximum de documents authentiques au formateur. Charge à ce dernier d'articuler ses progressions pédagogiques sur ces documents. En contre partie de l'implication de l'entreprise, les salariés appuient leur apprentissage sur la compréhension des documents dont ils se servent quotidiennement dans les situations professionnelles qu'ils maîtrisent.

3.1.4. Conséquences pratiques pour l'action dans l'entreprise

La démarche de mise en place d'une action de formation au sein d'une entreprise comprend différentes étapes qui sont, le plus souvent menées par les conseillers du FAF Propreté.

- Etape 1 : Diagnostic de la problématique dans l'entreprise
- Etape 2 : Réunions de « repérage » des salariés pressentis
- Etape 3 : Réalisation de la formation : 2 séances par semaine de 3 à 4 heures soit 250 heures par personne.
- Etape 4 : Création, dans l'entreprise d'un comité de pilotage chargé de réguler et d'évaluer le projet.

¹¹⁹ À travers le dispositif de formation aux écrits professionnels, la branche professionnelle souhaite faire progresser le plus grand nombre des salariés peu ou pas alphabétisés.

3.1.5. Mise en place d'un réseau d'organismes qualifiés et suivis

Le développement progressif des actions de formation a nécessité l'identification puis l'intégration d'organismes de formation dans les différentes régions. Le processus d'intégration des organismes de formation comprend plusieurs phases :

- Détection d'un besoin dans une zone géographique par les conseillers du FAF Propreté
- Repérage par Récif des organismes potentiels dans cette zone géographique
- Entretien téléphonique avec l'organisme
- Proposition du cahier des charges et dépouillement des réponses
- Sélection de l'organisme faite par une commission de branche
- Formation des formateurs
- Mise en place d'une expérimentation accompagnée
- Participation aux réunions de regroupement
- Envoi des scénarios pédagogiques et des supports, etc. et inscription sur le CD Rom commun.
- L'ensemble de ce processus est placé sous la surveillance de Récif qui rend compte au FAF Propreté.

L'ensemble du dispositif de suivi est assuré par délégation du FAF Propreté par le cabinet Récif. Il lui appartient en particulier de mettre en place les formations de formateurs, les sessions de regroupement. C'est à ce titre également que Récif a formalisé les pratiques des formateurs sous la forme d'un CD Rom actualisé périodiquement.

3.2. Remarques concernant l'ingénierie du dispositif de formation

La mise en œuvre des prescriptions du FAF Propreté se traduit, dans les organismes de formation par différents effets qui ne facilitent pas une activité formatrice aussi efficiente que le souhaiteraient les différents acteurs et promoteurs de l'action.

3.2.1. Demande et besoin de formation

Le besoin de formation est une réponse à un déficit de compétence réel ou supposé. C'est l'un des moyens de réduire cet écart qui génère des problèmes dans la production de bien ou de services. Nous avons évoqué ce point au paragraphe précédent. Les entreprises n'ont pas toujours une claire

conscience de ces problématiques, même si elle manifeste leur intérêt pour ces approches le rôle des conseillers de l'OPCA est de les aider à clarifier leur besoin au-delà de la demande formulée en terme de moyen.

La demande est exprimée par le chef d'entreprise auprès de l'OPCA ou par le salarié auprès de sa hiérarchie ou encore par les représentants des salariés. Elle est souvent exprimé en terme de moyen : Mettre en place une action de formation rarement en terme de besoin.

L'ingénierie de formation vise, dans sa première phase, à clarifier la demande et le besoin. Actuellement cette activité est dévolue à l'OPCA. Il paraît normal, en effet, que ce ne soit pas l'organisme de formation qui analyse la problématique de l'entreprise. Le risque étant de ramener la solution aux produits formation habituellement mise en œuvre par l'organisme de formation.

On pourrait toutefois concevoir que l'OPCA et l'OF s'associe pour cette prestation : A l'OPCA l'analyse du besoin, à l'OF la proposition de solution formation adaptée, sous le contrôle de l'OPCA.

3.2.2. Division du travail au sein des organismes de formation

« Séparer l'ingénierie de formation de l'ingénierie pédagogique est une aberration » dit la directrice de l'un des organismes de formation. En fait, cette séparation se traduit, dans les organismes de formation, par une séparation des fonctions de négociation, d'élaboration des conventions de formation avec les commanditaires et des activités de face à face pédagogique. Elle est également le fruit de la mise en œuvre de la convention collective du secteur qui différencie les activités des formateurs en fonction de leur contribution. Le formateur « de base » est cantonné au face-à-face alors que le coordonnateur fait peu de face à face pour se consacrer aux travaux de coordination, de relation avec les entreprises et d'une contribution à la gestion des actions de formation.

Cette division du travail contribue à ce que la rémunération globale de l'action influe sur la qualité des prestation en minimisant les compétences des formateurs, en rognant sur les temps de préparation et en remplissant au maximum les salles de cours.

Chaque organisme du dispositif a connu une ou plusieurs crises liées soit à l'absence de marché ou la discontinuité des marchés ce qui rend les compétences des formateurs plus fragiles. Le taux de remplacement des formateurs au sein des organismes constitue ainsi un indicateur important de la santé de l'organisme. Ainsi plusieurs dizaines de formateurs sont passés dans la formation des formateurs mis en place par Récif. Actuellement moins d'une trentaine exerce au moins une fois par an cette activité.

Les organismes n'ont pas une activité constante dans le dispositif selon les années. Cette activité dépend pour partie de la volonté des entreprises de mettre en place les actions de formation ou de les poursuivre. Elle dépend également des possibilités de mobilisation des conseillers du FAF Propreté afin de présenter le dispositif à de nouvelles entreprises et de les convaincre. La prise en charge financière de la totalité des frais de formation, y compris les salaires et les frais annexes constitue pour les conseillers, un élément de négociation non négligeable.

De nouveaux organismes sont intégrés progressivement pour faire face au développement du dispositif en réponse aux besoins nouveaux d'entreprises dans d'autres régions.

Certains organismes ont cessé leur activité dans le dispositif pour trois raisons principales : la cessation provisoire d'activité par faute de candidats ou d'entreprises (mise en sommeil), la cessation définitive par disparition de l'organisme et enfin l'exclusion de l'organisme pour non respect du cahier des charges.

3.2.3. La formation des formateurs

D'une durée de deux jours, elle a pour but de faire partager les valeurs qui sous tendent cette opération en insistant notamment sur :

- Les représentations et modèles de la formation aux écrits professionnels chez les formateurs, les stagiaires et entreprises
- La connaissance des contextes spécifiques aux entreprises du secteur de la propreté
- La collecte et l'utilisation des documents utilisés dans les entreprises
- L'évaluation des compétences linguistiques
- L'identification du rôle de l'organisme de formation, de l'entreprise de l'apprenant et du formateur
- La pédagogie par objectifs en rappelant les principes de base afin de fonder l'architecture documentaire sur une ingénierie détaillée
- L'utilisation du contenu du CD Rom, rappel des concepts comme Séquence, séance, scénario, etc. Règles d'indentification et de numérotation des dossiers
- L'identification et la prise en compte des profils d'apprentissage
- La gestion de l'hétérogénéité des groupes

Cette formation se déroule plusieurs fois par an et regroupe les formateurs des différents organismes en cours d'intégration dans le dispositif ou de nouveaux formateurs qui rejoignent un organisme déjà intégré.

Comme nous le verrons dans l'enquête concernant les formateurs, cette formation est très appréciée. Alors que le cahier des charges ne demande que, un ou deux formateurs participent à cette action, il est fréquent que les Organismes de formation inscrivent plusieurs formateurs. « Dans certains organismes, les formateurs se battent pour être inscrits » (témoignage recueilli lors de la formation de formateur du 30 juin 2009).

3.2.4. Remarques sur les regroupements.

Institués par le cahier des charges, ces regroupements des formateurs avaient pour but initial de favoriser la mutualisation des pratiques, l'échange et la formation des formateurs. Deux conditions ont été posées : Avoir participé au cycle de formation de formateur et avoir une pratique c'est-à-dire travailler avec au moins un groupe dans l'année.

Leur déroulement, trois fois par an, nécessite que les formateurs fassent parvenir à Récif les productions réalisées depuis le dernier regroupement. En fait c'est la totalité des productions depuis l'intégration dans le dispositif qui doit être envoyé afin que Récif dispose toujours des documents actualisés.

Ces regroupements sont vécus différemment par les organismes et les formateurs qui considèrent qu'il s'agit d'un travail supplémentaire par rapport aux pratiques habituelles du secteur, d'une perte de temps voir une volonté inutile de contrôler la pratique des formateurs, d'un apport et une source d'échange, d'une analyse, pas forcément bien vécue par les formateurs lorsque leurs documents sont remis en cause lors de l'analyse par les experts mandatés par Récif. D'autres formateurs considèrent qu'il s'agit là d'une source d'échanges entre formateur et une source de confortation dans leur pratique, d'une source de mutualisation et d'échanges voire la mise en place d'un réseau collaboratif, d'une source de professionnalisation

A toutes ces objections le commanditaire fait remarquer que les organismes sont isolés, qu'ils ont peu d'opportunité d'échanger sur leur activité de formation et qu'ils ne disposent pas de ressources leur permettant d'améliorer leur pratique, même si l'ANLCI a mis en place un site Internet dédié ¹²⁰ permettant d'accéder directement au forum des pratiques. Il ne faut pas oublier que tous ces organismes sont des rivaux économiques dans un secteur où les marchés sont rares. Dans ces conditions parvenir à les faire coopérer pour produire des supports de formation exploités en

¹²⁰ <http://www.anlci.gouv.fr/> ou <http://www.blog.fpp.anlci.fr/>

commun, mettre l'accent sur la coopération pour se professionnaliser et, comme nous le verrons par la suite, obtenir une forte adhésion des formateurs témoigne de l'implication de tous les acteurs du dispositif à tenir l'objectif de lutte contre l'illettrisme.

3.3. Les résultats obtenus par le dispositif :

Les résultats du dispositif ont été présentés en 2007 à la CPNE du secteur de la Propreté¹²¹. Ils montrent qu'en 7 ans 117 473 heures de formation ont été suivies par 896 salariés. Le plus fort contingent de personnes formées se retrouve en IDF, suivi de la région Rhône Alpes... La population accueillie correspond au public ciblé puisque plus de 85% des salariés, qui ont suivi la formation aux Écrits professionnels, sont des Ouvriers. Parmi les personnes formées, 39,4% sont des Hommes (353); et parmi les Hommes 76,2% sont dans la catégorie « Ouvriers ». Un quart (24,3%) de la population globale est constituée de Femmes de plus de 45 ans. Parmi les 543 Femmes qui constituent 60,6% de la population formée, 91% sont dans la catégorie « Ouvriers ». Enfin plus de 50% des personnes ont plus de 35 ans.

Les Formations INTRA (entreprise) sont plus fréquentes que les INTER (entreprise) dans une proportion proche de 80%/20%). On a pu constater au cours d'entretiens qu'il est plus difficile de mettre en place des formations INTER que des formations INTRA. L'une des raisons avancées est la nécessité de multiplier les analyses de besoins. Chaque demande, chaque entreprise nécessite de réaliser le même travail pour une seule personne qui bénéficiera de la formation. Alors que lors de la mise en place d'une action INTRA entreprise ce travail n'est réalisé qu'une seule fois. La tentation pour les conseillers des OPCA de déléguer cette activité est forte mais elle rencontre un écho mitigé de la part des organismes de formation. Car outre le problème de la rémunération de cette tâche les formateurs du secteur associatif sont peu habitués à ce travail d'ingénierie de formation. Les Inter sont plus fréquemment développés dans certains grands bassins d'emploi (Aquitaine, Alsace) et les lieux d'expérimentation (Champagne-Ardenne/PACA).

Les actions de formation Intra à l'inverse sont plus fréquentes, voire exclusives, en Poitou-Charentes, Centre, Picardie et Haute-Normandie.

Dans les régions Rhône Alpes et IDF les deux types de formation sont simultanément présents.

3.3.1. Remarques concernant les résultats CPNE

Le compte rendu des effets du dispositif est rédigé à l'intention de la CPNE du secteur de la Propreté. Les résultats présentés sont centrés sur la description des effectifs qui «sont passés » dans

¹²¹ [Annexe 3 : Résultats obtenus par le dispositif « Maîtrise des écrits Professionnels »](#)

le dispositif. Ce type de résultats permet de justifier de l'utilisation des fonds consacrés à une politique volontariste mise en œuvre par le FAF Propreté sur demande de la CPNE. Cette préoccupation se retrouve dans la formulation du premier tableau : « Une population accueillie qui correspond au public ciblé puisque plus de 85% des salariés....»

La différenciation des formes des actions « intra ou inter entreprise » constitue la seule indication sur la pédagogie déployée. Elle est justifiée par le fait que les formations inter-entreprises qui correspondent aux besoins des petites entreprises, sont plus difficiles de mettre en place, que les formations Intra entreprise.

Ce compte-rendu est muet sur les effets du dispositif en ce qui concerne l'évolution cognitive des personnes: Les chiffres produits ne permettent pas de dire si les actions de formation ont permis aux personnes de mieux utiliser les écrits professionnels rencontrés dans leur situation professionnelle ? La réponse à cette question est abordée de manière testimoniale : Production d'interviews de stagiaires, réalisation de films recueillant les témoignages aussi bien des stagiaires que des responsables d'entreprise.

3.3.2. Accord d'octobre 2004

La CPNE a décidé que 5% des fonds de la formation, seraient consacrés aux actions « Ecrits Professionnels ». Non seulement cet accord a été tenu mais actuellement c'est près de 12% des fonds qui sont consacrés à ces actions. Ces actions intègrent également les formations destinées aux personnes qui souhaitent obtenir leur CQP dans le secteur de la Propreté.

3.3.3. Emergence des CQP

Les Certificats de Qualification professionnels mis en place par les branches professionnelles dans les années 90 ont progressivement été appliqués par le secteur de la Propreté. Toutefois le niveau des salariés a rapidement posé problème. Même s'ils sont de très bons professionnels, reconnus par leur entreprise, certains salariés éprouvent des difficultés à constituer des dossiers papier leur permettant d'accéder à ce type de diplôme. La CPNE a imposé que des modalités spécifiques soient mises en œuvre permettant aux personnes ayant des difficultés d'expression écrite, d'obtenir ce certificat. Cette modalité ne s'applique pas aux CQP de Chef d'équipe. La formation aux écrits professionnels doit accueillir des salariés dont le projet est clairement identifié comme l'atteinte d'un niveau d'expression suffisant pour décrire son activité professionnelle en vue d'obtenir tel ou tel CQP de la

profession. Les organismes de formation doivent, en conséquence faire évoluer leur offre de prestation pour accueillir et traiter cette nouvelle demande.¹²²

3.3.4. Mise à disposition d'un outil spécifique de positionnement : l'enquête du CRAPEL¹²³

A l'initiative du secteur professionnel, une commande a été passée avec le CRAPEL lié à l'université de Nancy. Elle a permis la mise à disposition des formateurs du secteur de la Propreté, d'un outil de repérage des difficultés de communication. Le référentiel ainsi conçu, n'est pas un simple test de connaissances linguistiques. Il vise à évaluer des savoir-faire communicationnels, c'est-à-dire la capacité des personnes à s'adapter aux situations de communication particulières qu'elles rencontrent sur leur lieu de travail.

Chaque aptitude (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) est différente du point de vue cognitif et communicationnel. Elle doit donc être mesurée différemment avec des supports authentiques différents.

La mise en œuvre durant la phase de test de cet outil a confirmé la prégnance de la communication orale dans les entreprises de la Propreté.

3.4. Les différents acteurs et leurs enjeux

3.4.1. Identifications des acteurs du dispositif :

3.4.1.1. Quatre strates d'acteurs....

La description d'un dispositif de formation de manière systémique ne peut échapper à une présentation par strates. Chacune de ces strates se doit d'être cohérente tant sur le plan de la nature des acteurs en présence que sur celui de leurs enjeux et des interactions entre les acteurs.

Chaque strate influençant la (ou les) strate(s) concomitante(s). Le problème est de savoir si la connaissance des enjeux et des jeux d'acteurs par les acteurs des strates concomitantes, est susceptible d'accroître l'efficacité des stratégies des acteurs d'une autre strate. Chacun des niveaux se conçoit comme cohérent du point de vue de ses enjeux, de ses interactions. Les enjeux des acteurs d'un niveau se transforment en directives ou contraintes pour les acteurs d'un niveau différent. L'absence de cohérence génère des pertes d'énergie préjudiciable à l'efficacité du système.

¹²² Dans le cadre de notre travail cette demande n'a pas été prise en considération car les modalités sont toujours en phase de développement et les organismes pris en compte n'avaient pas, au moment des observations, été intégrés à cette nouvelle prestation. Ils en avaient été informés lors des regroupements. Leur formation est en cours avec des sessions de formation de formateurs spécifiques

¹²³ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Exemple : La production de statistiques, destinées à justifier l'activité des acteurs du niveau institutionnel, se transforme en directive pour les acteurs du niveau inférieur. La production de ces statistiques est considérée comme une perte de temps pour les acteurs économiques alors que les résultats de ces statistiques pourraient constituer des bases d'informations permettant d'accroître l'efficacité du système.

On pourrait même faire l'hypothèse que les enjeux des acteurs d'une strate contribuent à influencer la définition des buts, sous-buts et règles d'action pour les activités des acteurs des strates concomitantes.

La répartition des acteurs évolue en fonction du déroulement du dispositif de formation. On peut dans un premier temps identifier trois strates différentes. **Une strate à dominante institutionnelle** où les acteurs déterminent des choix stratégiques qui se veulent à long terme. Ils agissent sur les finalités du dispositif (Chosson 1975¹²⁴). Ils définissent des axes politiques, à longs termes, plus qualitatifs que quantitatifs. **Une strate à dominante économique** où les acteurs déterminent des buts semi permanents, à moyen terme, qui peuvent évoluer en fonction de contingences aléatoires, mais qui restent dans le cadre défini par les acteurs institutionnels. Ces buts sont quantifiés et qualifiés. **Une strate à dominante individuelle** où les acteurs sont prioritairement les personnes qui mettent en place et s'efforcent d'atteindre des objectifs dans le cadre des actions de formation déterminées par les acteurs précédents. Les objectifs sont variables, adaptables et fortement quantifiés et surdéterminés par les strates précédentes.

Un premier travail d'observation des dispositifs de lutte contre l'illettrisme permet de repérer les acteurs suivants¹²⁵. Les acteurs institutionnels comme les pouvoirs publics nationaux, territoriaux, les agences créées par l'état etc. Les commanditaires des actions : dans toute action de formation les commanditaires sont multiples que ce soit l'entreprise, la région, l'OPCA, les syndicats de salariés, etc. Chacun pense être à l'origine et donc devoir donner son avis sur le pilotage et le déroulement de la formation. Les syndicats professionnels, qu'ils représentent les entreprises ou les salariés, ces acteurs ont souvent un rôle important au niveau de la décision de mise en place des dispositifs et du financement des actions de formation.

Nous avons ajouté plusieurs autres acteurs : L'université ou le monde de la recherche sur les méthodes, outils, modalités techniques de lutte contre l'illettrisme. Les consultants qui agissent souvent par délégation formelle contractuelle de l'un ou l'autre des acteurs. L'individu qui lui est souvent l'oublié de l'analyse systémique et stratégique. Les formateurs au sens large qu'ils soient les

¹²⁴ Telle que le définit JF Chosson ; [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹²⁵ Ce travail de repérage a été réalisé à travers l'analyse des documents préparatoires et du Projet de programme - Journée contre l'Illettrisme du 17 Mars 2009, en particulier de la liste des personnes pressenties pour intervenir.

individus qui gèrent les actions de formation ou les institutions (organismes de formation qui assurent la contractualisation des formateurs individuels).

Dans le cas du secteur de la Propreté on peut distinguer au moins quatre strates cohérentes.

1. Une strate que nous qualifierons d'institutionnelle,
2. Une strate que nous qualifierons d'économique
3. Une strate que nous qualifierons d'opérationnelle
4. Une quatrième strate qualifiable d'individuelle

Les strates deux et trois correspondent à la strate à dominante économique définie précédemment. Nous avons différencié les acteurs économiques à dominante institutionnelle comme les entreprises, les organismes de formation etc., et les acteurs individuels agissant dans la sphère économique. Nous proposons la décomposition suivante.

La première strate est constituée par :

- l'OPCA en tant que commanditaire ;
- les représentants des organisations patronales¹²⁶ ;
- les représentants des organisations syndicales de salariés;
- les pouvoirs publics ;
- Les universités en tant que représentant de la recherche sur le champ de l'illettrisme et formateur des formateurs

La seconde strate économique est constituée par :

- L'entreprise
- L'organisme de formation
- La fonction développement de l'OPCA
- Le consultant

La troisième strate opérationnelle est constituée par :

- Le responsable de formation (ou la personne qui gère la formation dans l'entreprise)
- Le conseiller de l'OPCA
- Le formateur (ou les formateurs intervenant directement dans l'opération)
- Le salarié/ apprenant
- Le consultant

¹²⁶ Dans les organisations paritaires les représentants des organisations professionnelles ne sont pas des permanents mais des personnes (salariés ou dirigeants d'entreprise) en activité.

La quatrième strate individuelle concerne strictement la relation formateur formé et sert à caractériser le système de contraintes dont dérivent les invariants opératoires et/ou les buts et/ou les concepts organisateurs de l'activité de l'apprenant et de l'activité du formateur.

Nous verrons plus loin comment ce schéma permet de comprendre le jeu des différents acteurs dans le cadre d'un terrain spécifique en appliquant cette analyse et complétant les cases après entretiens et observations des différents acteurs sur le terrain.

La mise en place d'une coupe verticale acteur par acteur montre que selon les acteurs en présence les situations n'ont pas les mêmes enjeux. Mais également que les acteurs mettent en avant des enjeux différents selon leurs interlocuteurs. Ce type d'analyse obéit aux deux modes de raisonnement complémentaires, contradictoires et convergents cités par Crozier et Friedberg¹²⁷ : Le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. Le premier part de l'acteur pour mettre en évidence le système qui fournit des explications sur les contraintes, les contingences permettant de comprendre les apparentes irrationalités de l'acteur. Le raisonnement systémique suit le chemin inverse et part du système pour retrouver les contingences arbitraires, les représentations que chaque acteur a du système de travail dans lequel il est plongé.

3.4.1.2....en interaction

Chaque acteur est en interface avec l'ensemble des autres acteurs mais pas forcément au même moment du déroulement du dispositif de formation. A chaque phase ou strate les enjeux vont varier expliquant les pratiques de chaque acteur.

Le tableau 4 ci-après, constitue la trame d'analyse que nous avons appliquée au terrain choisi pour comprendre comment fonctionnent finalement les formateurs pour déterminer et mettre en œuvre leur stratégie pédagogique.

Tableau 4 Matrice d'analyse des acteurs par strate avec leurs enjeux

Strate	Acteurs	En interface avec	Nature Potentielle des Enjeux
Institutionnelle	Commanditaire	Pouvoirs publics	
		Société	
		Syndicats de salariés	
		Syndicats professionnels	
		Université	
	Pouvoirs publics	Commanditaire	
		Société	

¹²⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

		Syndicats de salariés	
		Syndicats professionnels	
		Université	
	Société	Commanditaire	
		Pouvoirs publics	
		Syndicats de salariés	
		Syndicats professionnels	
		Université	
	Syndicats professionnels	Commanditaire	
		Pouvoirs publics	
		Société	
		Syndicats de salariés	
		Université	
	Syndicats de salariés	Commanditaire	
		Pouvoirs publics	
		Société	
		Syndicats professionnels	
		Université	
	Université	Commanditaire	
		Pouvoirs publics	
Société			
Syndicats de salariés			
Syndicats professionnels			

Si l'identification des acteurs et de leurs enjeux constitue une étape clé de la compréhension du fonctionnement d'un dispositif de formation, elle permet également de préparer la caractérisation des effets attendus vis-à-vis de ce dispositif. On comprend aisément que les acteurs du niveau institutionnel ne recherchent pas les mêmes effets que les acteurs du niveau individuel : Les critères et indicateurs de mesure d'efficacité ne seront pas de même nature.

3.4.2. Repérage des acteurs et de leurs enjeux réciproques

Nous avons fait référence depuis le début de cette partie pragmatique, à un certain nombre d'acteurs intervenant dans le dispositif soit lors de la phase de création soit dans la phase active de fonctionnement et de développement soit enfin dans la phase de consolidation et de mesure des effets.

Chaque acteur agit en fonction des enjeux qui lui sont propres mais également en fonction des enjeux spécifiques aux situations où il est en présence d'un ou plusieurs autres acteurs.

Le tableau présenté en annexe 30¹²⁸ a été dressé au cours des différentes réunions et entretiens que nous avons eus pendant les quatre années de participation au dispositif en tant qu'observateur. Il identifie les acteurs et les interfaces entre les acteurs ainsi que les enjeux repérés lors de ces réunions ou dans différents documents.

On s'aperçoit que les enjeux sont très forts pour les personnels mais à l'inverse les enjeux sociétaux sont assez faibles, les enjeux économiques, en dehors des effets immédiats pour les personnes en terme de maintien et développement dans leur emploi, sont d'une importance relative. Seuls les conseillers des OPCA, chargés de recueillir les informations quantitatives et d'alimenter la machine statistique sont concernés.

A l'inverse on devrait voir apparaître des enjeux techniques chez les formateurs. Mais comme l'a montré notre enquête, ces préoccupations ne sont pas premières dans l'échelle des préoccupations des formateurs.

Coupe verticale

On peut constater que, selon les strates, la liste des acteurs n'est pas la même. Ainsi le commanditaire se focalise progressivement sur la fonction développement du dispositif, puis sur les individus. C'est en particulier le cas des conseillers chargés de promouvoir les actions de formation tant auprès des entreprises qu'auprès des salariés.

L'organisme de formation est absent au stade institutionnel. Il apparaît au stade économique puis se focalise sur le formateur dans la strate individuelle pour devenir l'un des deux seuls acteurs majeurs de la dernière strate.

L'individu apprenant, qui peut être considéré comme un acteur majeur de ce système, brille par son absence dans les deux premières strates. Il est « représenté ». On parle de lui, on parle pour lui mais lui n'est pas présent directement. Cette situation est celle habituellement en place dans le domaine de la formation professionnelle. Le salarié est rarement consulté directement dans l'élaboration du plan de formation de l'entreprise. Il n'est maître de ses choix que dans le cas d'un Congé Individuel de Formation (CIF). En ce sens les actions de formation en entreprise sont très différentes des actions d'insertion où interviennent plus particulièrement les organismes de formation liés aux actions de lutte contre l'illettrisme. L'enjeu majeur que constitue, pour le salarié, l'accroissement de sa maîtrise des écrits professionnels, lui est imposé. Ce qui est visé par l'entreprise, c'est le développement de

¹²⁸ [Annexe 30 Tableaux des acteurs par strate présentant les enjeux et inter actions.](#)

son employabilité, l'augmentation de son temps de travail qui va permettre son évolution vers une qualification certifiée par un CQP (Certificat de Qualification Professionnelle) ou vers une fonction de Chef d'équipe (CE). A court terme l'entreprise souhaite améliorer le fait que les clients comprennent mieux ce que disent les salariés.

Ce qui permet de justifier les différents indicateurs de performance du système qui sont conçus pour justifier les enjeux des acteurs et non pour apprécier la performance du système globalement au regard de sa finalité affichée.

La confusion dans l'identification des acteurs et de leurs enjeux réciproques, permet à chacun de jouer sur ces ambiguïtés pour se défaire de ses propres glissements de rôle, ou de ses absences. Ce qui peut nuire à la performance du système. Certes, comme le dit l'un des acteurs « Un peu d'ambiguïté évite beaucoup de discussions » mais cela génère également des zones de développement et d'adaptation pour les acteurs.

Sans directives précises ou avec des enjeux flous chaque acteur tend à développer des pratiques en fonction de son système de contraintes et faire ainsi dévier le système. Ces déviations peuvent être positives et aller dans le sens d'un accroissement de la performance, de la pertinence des solutions proposées, ou négatives et aller dans le sens de la reproduction de solutions non adaptées à la problématique générale souhaitée par le commanditaire et les intéressés.

Après avoir identifié les différents acteurs du dispositif et précisé leurs enjeux, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux formateurs. Mais avant de regarder leur stratégie de formation nous allons en faire une brève description puis tenter de faire la différence entre les représentations et la réalité de cet acteur singulier qu'est « le formateur ».

3.4.3. Les formateurs : des professionnels, mais de quoi.

Afin de répondre à une question sur la genèse de la stratégie de formation mise en place par les formateurs, il nous est apparu important de tenter de connaître le profil de ces formateurs. Nous avons essayé d'obtenir des informations de références sur le profil type du formateur intervenant dans le domaine des bas niveaux de qualification.

Comme l'avait noté V. Leclercq (2005¹²⁹.) il n'existe aucune étude systématique sur ce domaine Aussi avons-nous demandé au FAF Propreté la liste des organismes et des personnes ayant bénéficié de la formation de formateur dans le cadre du dispositif. Ce type d'information n'existe pas. Tout se passe comme si la seule information intéressante pour les promoteurs et les financeurs de ce type d'action était le nombre de stagiaires et d'entreprises concernés.

¹²⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Notons ici que c'est exactement la même problématique que pour les actions menées dans le secteur du BTP.

Aussi avons-nous été contraints de mettre en place une enquête afin de recueillir le CV des formateurs et d'essayer de cerner leurs compétences affichées, réelles ou projetées voire recomposées.

Cette enquête s'est déroulée en février 2008 avec les formateurs en activité et participant aux différents regroupements durant le premier semestre 2008. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité mais simplement préciser un certain nombre de faits et recueillir des informations afin d'interpréter les différentes stratégies qui découlent du dépouillement du CD-ROM

3.4.3.1. Qui sont les formateurs

L'enquête réalisée auprès des formateurs du dispositif a pris en compte les contraintes suivantes : Les formateurs sont-ils en activité ? Les formateurs sont-ils volontaires pour répondre au questionnaire, fournir leur CV et éventuellement accorder une interview ? En effet dans ce type de recherche la crainte des formateurs est souvent de porter préjudice dans leur réponse à leur organisme et le priver d'un marché. L'effet corollaire est, pour le chercheur, un risque de réponses de conformité à la représentation que se fait l'enquêté des réponses attendues par l'enquêteur. Le climat de confiance instauré tout au long des trois années de travail a permis, partiellement, de lever ces craintes. Le fait, notamment de restituer les résultats et de transformer l'enquête en objet de formation, a fortement contribué à motiver les réponses et leur sincérité.

3.4.3.1.1. Origine de l'expérience professionnelle : le parcours professionnel des formateurs

L'analyse des CV montre que trois populations distinctes sont présentes dans le dispositif :

- Les formateurs ayant acquis leurs compétences pour une bonne part à partir de leur formation de base dans le domaine du FLE (Français Langue Etrangère). Ce sont en règle générale des formateurs jeunes. En raison notamment du fait que les formations initiales professionnalisantes n'ont été mises en place que depuis une dizaine d'années.
- Les formateurs qui tirent leurs compétences à partir de leur expérience professionnelle. Ce sont en règle générale les formateurs les plus âgés qui ont construit leur professionnalité en se confrontant aux difficultés du terrain. Ce sont eux qui ont construit les savoir-faire qui ont ensuite été formalisés pour servir de base aux formations professionnalisantes.
- Les formateurs qui ont acquis leurs compétences par leur expérience et l'ont consolidée par des formations professionnelles courtes. Ces formateurs ont un âge médian et ont en règle générale bénéficié de formations professionnelles courtes au cours de leur carrière. Les

3.4.3.1.2. Age des formateurs :

Trois catégories de formateurs en fonction de la tranche d'âge : 7 ont entre 31 et 38 ans ; 5 entre 40 et 47 ans et 4 ont plus de 51 ans, comme le montre le tableau 5.

Tableau 5 Age des formateurs du dispositif

Age	>20 ans	>30 ans	>40 ans	>50 ans	Total
Effectif	0	7	5	4	16
%	0,0%	43,8%	31,3%	25,0%	100,0%

Ces trois catégories d'âges recouvrent également des niveaux et modalités d'acquisition des compétences différentes.

3.4.3.2. Comment leurs compétences ont-elles été acquises ?

3.4.3.2.1. Dans le domaine des savoirs de base

Tous les formateurs ont un niveau de formation de base égal ou supérieur au Bac, comme le montre le tableau 6.

Tableau 6 Répartition des formateurs selon leur diplôme de formation initiale

	Bac	DEUG/DUT	Licence		Maîtrise		DESS	Total
				FLE		FLE	FLE	
Formation initiale	1	2	3	1	5	3	1	16
	6,25%	12,5%	18,75%	6,25%	31,25%	18,75%	6,25%	

Si le niveau de départ est parfois modeste il est souvent compensé par la participation à des formations spécifiques en rapport avec l'activité professionnelle. Tout semble indiquer que les formateurs après une première expérience dans un domaine, cherchent à formaliser leurs acquis et le faire reconnaître par un diplôme universitaire.

3.4.3.2.2. Dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et des savoirs professionnels

Près de 2/3 (62,5%) des formateurs ont eu recours à une formation longue et diplômante comme le montre le tableau 7.

Tableau 7 Répartition des diplômes de formation continue

	DEUG/DUT/ P. écoles	Maîtrise/ mastère1	DESS/DEA	Total
Formation continue Longue	4	3	3	10
	40%	30%	30%	

Nous pouvons préciser que la totalité des maîtrises et DESS sont en lien direct avec le FLE.

Cependant comme le montrent les réponses concernant la maîtrise du vocabulaire de base on peut faire l'hypothèse que ces formations n'aient pas intégré les techniques pratiques de l'ingénierie de formation et/ou les dernières recherches en matière de processus de lecture.

Mais les pratiques quotidiennes sont parfois délicates. Ainsi nous avons pris comme indice la rédaction des objectifs de formation. Ce qui traduit la capacité du formateur à préciser son intention pédagogique consciente. Le tableau 8 montre qu'un tiers des formateurs (37,5%) avoue avoir

Tableau 8 Rédaction des objectifs pédagogiques

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	NSPP
J'ai des difficultés à les rédiger	6	5	5
	37,5%	31,3%	31,2%

des difficultés à rédiger ces objectifs, bien que ces objectifs soient rédigés **a posteriori** en s'appuyant soit sur sa mémoire soit sur des notes prises au cours de la séance de formation (voire plus loin).

Cette observation est confirmée tant lors d'entretiens d'explicitations auprès de formateurs que lors des réunions de regroupement où un travail spécifique est réalisé depuis plusieurs années visant à montrer aux formateurs à quoi servent les objectifs lorsqu'ils sont rédigés conformément aux canons définis par MAGER.

Tableau 9 Rédaction des documents "compte-rendus"

➤ Vous rédigez vos documents :	10
○ Après la séance de formation	5
○ Chaque semaine	0
○ A la fin de la formation	3
○ Avant chaque rendez vous avec Récif et le FAF Propreté	
➤ Pour rédiger les documents vous vous appuyez sur:	
○ Une main courante rédigée au fil de l'eau avec les autres formateurs intervenant éventuellement dans la formation	3
○ Votre mémoire	4
○ Des notes prises au cours des différentes séquences de formation	15

Les bonnes pratiques de la formation¹³⁰ tendent à dire que les programmes de formation, en l'absence de commande formalisée, constituent le travail prescrit du formateur. Mais dans le cas qui nous préoccupe il appert qu'il n'y a pas de commande strictement formalisée. Les formateurs rencontrent les entreprises dans 87,5% des cas. Toutefois moins d'un formateur sur deux, formalise ces entretiens sous forme d'un contrat de formation où seraient précisés les objectifs terminaux que le formateur envisage d'atteindre dans les 250 heures de formation. On peut se demander comment

¹³⁰ AFNOR Normes AQ 50 750 sq. [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

serait mesurée l'efficacité de la formation si l'intention de départ n'était pas identifiée de manière formelle.

3.4.3.3. Les Représentations des formateurs

Le concept de « Représentation » est commun à l'ensemble des chercheurs en sciences humaines. On peut en définir le contenu et les différentes fonctions.

J Clenet (1998¹³¹) cité par D Aimon, présente les représentations comme un processus (dans le sens d'opération de création d'idées) et comme produits (idées). Les représentations se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction pensées/actions ». M Denis précise que « le contenu de ces représentations agissent comme grille de lecture et de guide d'action » pour les individus. Elles leur permettent de régler leur conduite. Moscovici ajoute que par les « représentations la personne se donne des modèles explicatifs, des codes qui autorisent chacun à trouver un sens et à donner une signification au monde qui l'entoure. »

Dans l'approche constructiviste « la représentation constitue la fonction médiatrice entre le percept (produit de nos organes des sens) et le concept (idée générale et abstraite) (Chappaz 1993¹³²)

Pour l'individu la **représentation se construit dans sa relation avec son environnement**. La représentation, ainsi construite, constitue un tout cohérent et personnel, qui lui sert à organiser son action. Le formateur se trouve, en permanence, dirigé par une intention pragmatique construite à partir de ses (et ces) représentations.

Mais si les représentations sont de construction individuelle, elles comportent également une dimension collective partagée entre les personnes ou les individus appartenant ou partageant un même système de valeurs ou des centres d'intérêts communs. Elles servent alors à régler et légitimer les comportements et les échanges au sein du groupe.

Identifier et analyser les représentations des membres d'un groupe, pourraient permettre de comprendre les fondements des systèmes de pensée et d'action des membres de ce groupe. Et comme le souligne Chappaz « un sujet ne peut s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel ».

Identifier les représentations d'un groupe de personnes permet, en comparant ces représentations à un modèle théorique stabilisé, de comprendre les écarts entre le discours du chercheur et son modèle, et la pratique des formateurs.

¹³¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹³² [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Le processus de professionnalisation pourrait alors être défini comme la réduction de l'écart entre les « Bonnes pratiques » et les pratiques pragmatiques fondées sur des représentations incomplètes mais adaptées aux systèmes d'action de son porteur.

3.4.3.3.1. Quelles sont leurs représentations du dispositif

La participation au dispositif n'implique pas forcément une connaissance claire des finalités du dispositif. Ainsi la question N° 3 fournit des éléments sur les représentations de ces finalités.

Rappelons que la finalité donnée dans la formation de formateur a évolué dans le temps. Néanmoins les formateurs disposent, dans le DVD d'un document rappelant ces finalités.

À travers le dispositif de formation aux écrits professionnels, la branche professionnelle souhaite faire progresser le plus grand nombre des salariés peu ou pas alphabétisés.

« Ce projet est à la fois social et économique. Les salariés et leurs entreprises doivent y trouver la prise en compte de leurs enjeux respectifs :

- a. permettre aux salariés, d'acquérir les compétences linguistiques liées au premier niveau de la qualification défini dans le référentiel de l'ouvrier de nettoyage européen (annexe 7),*
- b. prendre en compte les enjeux économiques et organisationnels des entreprises : qualité, sécurité, mobilité, productivité¹³³.»*

Si la finalité est clairement et explicitement en lien avec les activités professionnelles, avec les compétences linguistiques ; la lecture, l'écriture, les savoirs de base ne sont pas mentionnés expressis verbis dans ces documents de référence.

On peut donc penser, au-delà de la formation de formateurs (ou plutôt de l'information des formateurs), que les formateurs se forgent, en fonction de la gestion de leur système de contraintes, une image, une représentation qui guide leur activité. C'est cette représentation qui sert en permanence à gérer leur tactique de formateur, comme le montrent les réponses à la question suivante qui consiste à classer différents facteurs qui guident le choix des pratiques pédagogiques.

Nous avons trouvé parmi les réponses proposées, les thématiques suivantes :

Tableau 10 Représentations des finalités des actions de formation

Termes	Fréquence
Autonomie ; acquérir de l'autonomie	8
Finalités en lien avec l'activité professionnelle	8
Confiance en soi	4
Lire écrire	3
Poursuivre vers d'autres formations	3

Si une personne ne s'estime pas en mesure de donner la finalité de la formation, et une autre personne semble exprimer son désaccord avec le dispositif, une grosse majorité se dégage autour de l'idée d'autonomie et d'une finalité en rapport avec l'activité professionnelle.

¹³³ DVD n°4 CDFAV4 page 5/60

Notons qu'une personne a confondu manifestement la finalité du dispositif et celle de la formation de formateur mise en place en début d'intégration dans le dispositif.

Tableau 11 Verbatim des finalités des actions de formation

Selon vous quelle est ou quelles sont les finalités des stages de formation aux écrits professionnels ?	
N°1	Acquérir les savoirs minima pour une "survie" en milieu professionnel.
N°2	Permettre à une personne, en situation difficile par rapport aux supports écrits ou/et aux situations de face à face, d'acquérir les compétences nécessaires pour prendre confiance en elle et acquérir l'autonomie
N°3	Montrer à des personnes en difficultés par rapport à l'écrit ou à l'oral qu'elles sont capables de lire et d'écrire et leur donner confiance en eux et l'envie de prolonger la formation aux écrits professionnels par des APP ou autres formations
N°4	Les stages de formation aux écrits professionnels permettent aux stagiaires d'être plus autonomes dans leur vie quotidienne et de favoriser (faciliter) leur insertion professionnelle.
N°5	Faire acquérir un peu plus d'autonomie aux stagiaires, leur donner plus confiance en eux; comprendre de manière plus effective le lexique professionnel
N°6	Redonner une certaine confiance aux stagiaires pour qu'ils se sentent plus à l'aise dans la vie et dans le milieu professionnel où ils évoluent. Les rendre plus autonomes dans leur métier et dans la vie de tous les jours; les amener à pouvoir se débrouiller seuls sans avoir à demander à quelqu'un de faire à leur place en développant leurs capacités en terme de communication orale et écrite. Leur donner l'envie d'aller plus loin dans les apprentissages.
N°7	Amener les stagiaires à reprendre confiance en eux vis-à-vis de l'apprentissage; Les rendre autonomes et "appétant" sur une formation.
N°8	Savoir lire et écrire dans le cadre des activités professionnelles qui sont demandées.
N°9	Une plus grande autonomie des salariés vis-à-vis de leur entourage écrits dans le cadre de leur emploi
N°10	NON
N°11	Permettre aux salariés d'améliorer la communication écrite en situation de travail en vue d'être plus autonome
N°12	Faire vivre des gens qui ne sont pas des stagiaires.
N°13	Découvrir le monde de la propreté nous approprier la philosophie de l'action Echanger sur nos pratiques nos supports nos outils nous informer des avancées des travaux (référentiels, VAE etc.) confusion avec la formation de formateurs
N°14	Acquérir plus d'autonomie et utiliser les outils nécessaires pour résoudre des situations problèmes dans le cadre professionnel et personnel; Améliorer ses compétences langagières afin de répondre de façon plus adéquate aux besoins de l'entreprise
N°15	Amener à une meilleure maîtrise de la langue française; mieux communiquer au travail dans la vie personnelle; démystifier la les représentations sur la langue française et l'apprentissage auprès des salariés et des employeurs
N°16	La finalité est que les stagiaires progressent dans leur maîtrise de la lecture et de l'écriture de façon à être plus efficace dans leur travail. Bien sur, avec des retombées dans leur vie quotidienne.

Certaines de ces réponses ne sont pas conformes à la finalité énoncée par les commanditaires du dispositif. L'écart peut s'expliquer par plusieurs faits :

- 1) Les formateurs ont suivi le dispositif depuis sa création et la finalité a évolué ;
- 2) Les formateurs n'ont jamais eu connaissances de ces finalités directement. L'information ne leur est parvenue que par le biais de leurs représentants aux sessions de formation et regroupement.

3) Les formateurs se forment une philosophie de l'action, compromis entre le discours du cabinet Récif, le discours de leur hiérarchie et leur propre philosophie de l'action en direction de ces populations.

3.4.3.3.2. Quels sont leurs savoirs sur les champs de connaissances censés être maîtrisés :

1. Quatre domaines de représentation

Ces savoirs sont de quatre ordres :

- les savoirs dans le domaine de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique,
- les savoirs dans le domaine de l'analyse du travail, de la cohérence entre les pratiques pédagogiques et la compréhension du domaine professionnelle : la didactique professionnelle.
- les savoirs concernant la linguistique et la maîtrise des écrits.
- les savoirs dans le domaine de la propreté et les connaissances professionnelles

Concernant le dernier domaine, la quasi-totalité des formateurs n'a aucune connaissance du domaine de la propreté lors de leur intégration dans le dispositif. Ces connaissances sont acquises par le biais des échanges avec les stagiaires et des visites d'entreprises. Peu de formateurs ont bénéficié de formations spécifiques dans le domaine de la propreté.

Concernant le domaine de la formation, de la linguistique, de l'enseignement du français ou des savoirs de base, la réponse est plus complexe. Elle dépend largement de la formation, de l'expérience antérieure du formateur, des marchés que son organisme de formation lui demande de traiter:

Le but de la question N° 1 est de vérifier que les formateurs connaissent un certain nombre de termes que nous avons estimé caractéristiques de la pratique professionnelle.

Les termes ont été retenus pour vérifier les représentations dans quatre domaines clés :

- L'ingénierie de formation 1
- L'analyse du travail 2
- La linguistique et l'apprentissage de la lecture 3
- Les métiers de la propreté et les connaissances professionnelles 4

Ces termes ont été choisis en raison de leur utilisation soit dans les différents DVD, soit au cours de la formation des formateurs, soit enfin lors des réunions de coordination. Le listing a été présenté par ordre alphabétique pour éviter les effets d'influence. Le questionnaire a été présenté lors de la réunion de février 2008 et mis à la disposition sous forme papier puis sous forme électronique aux formateurs présents.

Un délai d'un mois a été donné pour que les réponses parviennent à l'enquêteur.

Les définitions validées¹³⁴ ont été élaborées et vérifiées à partir de la littérature notamment des normes AFNOR pour certaines, du référentiel mis au point par Récif en appui de la formation de formateurs et incluses dans le DVD, enfin après discussion avec les responsables du dispositif pour d'autres.

Ces définitions correspondent à celles attendues dans les différentes questions du questionnaire à destination des formateurs en activité dans le dispositif de « Maîtrise des écrits professionnels », comme attestant d'un certain professionnalisme acquis soit par leur formation initiale, soit par des formations au cours de leur carrière (dont la formation assurée par Récif), soit par leur expérience professionnelle.

Dans un premier temps, nous avons regardé la réponse inscrite dans les formulaires. Le formateur a déclaré qu'il connaissait tel ou tel terme. Puis il a proposé une définition. La comparaison entre la définition proposée et la définition validée permet de savoir si les connaissances spontanées de la personne sont correctes ou si la personne travaille avec des représentations faussées.

➤ **Résultat global : Indice de professionnalité**

On peut estimer rapidement que la connaissance du vocabulaire spécifique à la réalisation d'une activité professionnelle constitue un indice de la professionnalité de la personne, comme le suggèrent implicitement V. Leclercq et Lanciaux¹³⁵. Le calcul de cet indice est présenté dans le tableau 12

Tableau 12 Indice de professionnalité

	Si oui cohérence		Si NON	Total
	oui	non		
Valeur	239	218	71	528
%	45,3%	41,3%	13,4%	100%
Indice de Professionnalité	45,3%	54,7%		

En première lecture 13,4% des réponses correspondent à une estimation négative de leurs propres connaissances par les formateurs. : « Je ne suis pas capable de donner une définition à ce terme ».

Lorsque l'on compare les définitions validées avec les réponses proposées, on constate que plus de la moitié (54,7%) des réponses aux définitions proposées sont fausses ou erronées ou ne correspondent pas à ce que l'on pourrait attendre de formateurs professionnels ayant eu une formation spécifique et une documentation abondante rappellent ces définitions. Rappelons que ces termes sont employés dans le DVD, dans les formations de formateurs ou dans les regroupements. Dans ces conditions on peut s'interroger sur la qualité de l'appropriation des directives du commanditaire et comment les formateurs peuvent se professionnaliser.

¹³⁴ [Voire tableau en Annexe 4 Définitions termes enquête](#)

¹³⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Ceci dit, il semble bien que cette appréciation doit être modulée selon les domaines de cette professionnalisation.

➤ **Ingénierie de formation**

En première lecture les formateurs semblent estimer qu'ils connaissent bien les termes de l'ingénierie de formation, qu'ils soient spécifiques au dispositif ou non, comme le montre le tableau 13. Les entretiens informels menés lors des réunions de coordinations montrent que les documents méthodologiques contenus dans le DVD ne sont quasiment jamais consultés. Au dire de certains ils sont même inconnus.

Tableau 13 Ingénierie de formation (Dépouillement brut)

	Oui	Non
Évaluation de formation	16	
Évaluation des stagiaires	15	1
Ingénierie de formation	15	1
Ingénierie pédagogique	15	1
Objectif intermédiaire	16	
Objectif Terminal	16	
Positionnement	16	
Progression pédagogique	16	
Scénario	16	
Séquence de formation	13	3
Supports de formation	16	

La distinction entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique semble un peu délicate à deux personnes. Trois personnes ne peuvent donner de définition de ce qu'est une séquence de formation. Ce terme est explicité durant la formation de formateur et figure dans le DVD remis à tous les formateurs et l'une de ces personnes vient de suivre la formation de formateurs. Quatre termes semblent poser des problèmes (tableau 13): Evaluation des stagiaires, Ingénierie de formation ; ingénierie pédagogique, et séquence de formation. Ces difficultés ne concernent que deux questionnaires. On peut se demander si ces personnes participent régulièrement aux sessions de regroupement, si elles ont bénéficié de la formation de formateurs.

Tableau 14 Ingénierie de formation (Dépouillement comparatif)

	Si oui cohérence		Si NON	Total
	oui	non		
Valeur	83	87	6	176
%	47,2%	49,4%	3,4%	100%
Indice de Professionnalité	47,2%	52,8%		

En revanche il semble bien que ces termes fassent l'objet d'une forte représentation fautive comme le montre le taux élevé d'incohérence : un peu plus d'une réponse sur deux ne correspond pas aux définitions contenues soit dans le DVD soit dans les normes professionnelles (tableau 14).

Même si les termes proposés tendaient à vouloir cerner la capacité à différencier ce qui est du domaine du formateur et ce qui est du domaine du commanditaire, en différenciant la formation de la pédagogie, il semble bien que les formateurs vivent sur des représentations en dessous de la réalité et peu précises ce qui ne peut pas contribuer à faciliter leur positionnement dans leur institution, dans la communauté des formateurs professionnalisée et au regard des entreprises (en particulier des responsables formation des grandes entreprises..

➤ **L'analyse du travail :**

L'un des axes de la formation vise à appuyer les contenus sur les activités professionnelles. Pour ce faire il nous semble naturel que les formateurs aient une connaissance minimale des techniques et du vocabulaire de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle (tableau 15)

Tableau 15 Analyse du travail (dépouillement brut)

	Oui	Non
Analyse du travail	10	6
Consigne de travail	16	
Didactique professionnelle	8	8
Étude de poste	10	6
Fiche de poste	16	
Situation professionnelle	16	

Il semble que les formateurs connaissent les termes relatifs au vocabulaire utilisé par les entreprises (consigne de travail, fiche de poste, Situation professionnelle) en revanche les concepts d'analyse du travail, de didactique professionnelle et d'étude de poste semblent moins connus. Trois termes sont peu connus : Analyse du travail, Didactique professionnelle et Etude de poste. 8 questionnaires sont concernés par ces réponses négatives. Les autres termes proposés sont utilisés également dans les entreprises du secteur de la propreté. On peut donc penser que les formateurs ont profité, pour intégrer ces notions, de l'emploi des termes par les professionnels qu'ils appartiennent aux entreprises ou à la structure du commanditaire. Le terme de « fiche de poste » décrit l'ensemble des tâches que doivent réaliser les salariés du secteur de la Propreté. Il est fréquemment employé tant par les professionnels du secteur que par les conseillers du FAF Propreté. Une ambiguïté peut surgir entre ce vocable et celui d'étude de poste dans l'acception des ergonomes.

Tableau 16 Analyse du travail (dépouillement comparatif)

	Si oui cohérence		Si NON	Total
	oui	non		
Valeur	50	26	20	96
%	52,1%	27,1%	20,8%	100%
Indice de Professionnalité	52,1%	47,9%		

En revanche les techniques pédagogiques spécifiques, déployées depuis plus de vingt ans par la didactique professionnelle, n'ont pas été appropriées par les formateurs de base. Il en est de même pour les techniques d'analyse du travail mises en place par l'ergonomie. Ce qui expliquerait l'indice de professionnalité (Tableau 16)

Précisons que, lors de nos observations et de notre participation aux réunions de coordination, nous avons constaté que ces techniques n'étaient pas proposées par le cabinet de pilotage. Faute de temps il semble qu'il ne soit pas possible de mettre au point un cursus professionnalisant sur ce thème.

➤ **La linguistique et l'apprentissage de la lecture:**

C'est peut-être dans ce domaine que les connaissances sont les moins bien établies comme le montre l'indice de professionnalité faible (tableau 18) et le nombre élevé de termes dont la définition n'est pas citée par les formateurs (tableau 17). Ce qui est surprenant de la part de formateurs dont l'activité principale est précisément d'animer des actions de formation destinées à lutter contre l'illettrisme. Même si la finalité des actions du dispositif examiné ne correspond pas stricto sensu à cette définition.

Tableau 17 Linguistique et apprentissage de la lecture (dépouillement brut)

	Oui	Non
Boustrophédon	4	12
Catégorisation sémantique	11	5
Graphèmes	13	3
Homophones	16	
Lecture	16	
Lexique mental	10	6
Morphème	11	5
Phonème	13	3
Savoirs de base	15	1
Stock lexical	13	3
Syllabe	16	

Tableau 18 Linguistique et apprentissage de la lecture (dépouillement comparatif)

	Si oui cohérence		Si NON	Total
	oui	non		
Valeur	53	86	38	177
%	29,9	48,6%	21,5%	100%
Indice de Professionnalité	29,9%	70,1%		

8 des 11 termes proposés ne sont pas connus par les formateurs. Chaque questionnaire a callé sur au moins une définition de ce domaine. Certes on peut contester le choix du terme de « Boustrophédon » qui correspond à une forme particulière d'écriture mais lorsque l'on examine les supports proposés par les formateurs on trouve des exercices de ce type à travers les mots mêlés, le

découpage de textes, etc. Ne pas donner un nom à sa propre pratique peut être interprété comme trahissant une pratique empirique non stabilisée.

Avec un taux légèrement inférieur à 30% de réponses cohérentes avec les définitions données par les spécialistes du domaine, (soit un indice de professionnalité positive de 0.3) on se trouve là devant l'écart le plus fort entre les représentations et le savoir que devrait maîtriser les formateurs.

➤ **Les métiers de la propreté et les connaissances professionnelles :**

Les termes caractéristiques des activités professionnelles dans le domaine de la propreté semblent bien connus. Comme le montre les tableaux 19 et 20

Tableau 19 Connaissances professionnelles des métiers de la Propreté (dépouillement brut)

	Oui	Non
Cahier/fiche de liaison	16	
Dosage de produit	15	1
Étiquettes	16	
HSCT	10	6
Pictogramme	12	

Même s'il est étonnant que le sigle HSCT (Hygiène Sécurité, Conditions de Travail) ne soit pas reconnu par plus du tiers des personnes interrogées. On peut se demander quel est l'intérêt des formateurs pour leurs propres conditions de travail dans leur entreprise.

Tableau 20 es professionnelles des métiers de la Propreté (dépouillement comparatif)

	Si oui cohérence		Si NON	Total
	oui	non		
Valeur	54	19	7	80
%	67,5%	23,8%	8,7%	100%
Indice de Professionnalité	67,5%	32,5%		

Seuls deux termes semblent poser problème HSCT et dosage de produit. Ces difficultés concernent six questionnaires. Il semble, et cela est confirmé par la deuxième thématique, que les formateurs se soient emparés du vocabulaire spécifique à l'industrie du nettoyage. La pratique quotidienne de ces termes avec les stagiaires est sans doute le facteur le plus puissant de professionnalisation des formateurs dans le domaine de l'industrie du nettoyage.

3.4.3.3.3. Quelle représentation de la lecture :

L'une des finalités citées systématiquement porte sur l'acquisition de la lecture. Mais pour les formateurs de quoi s'agit-il ?

La question N° 2 porte sur la connaissance du processus de lecture.

3 personnes disent ne pas être en mesure de donner les différentes étapes du processus de lecture

12 personnes proposent les définitions reprises dans le tableau 21.

Tableau 21 Verbatim des représentations de la lecture

Vision – Codification - Recherche de sens
Reconnaître 1 graphème (ou plusieurs; le transformer en sons (phonème et morphème) compréhension du document qu'on lit
Identifier les lettres qui produisent des sons définis, combiner les lettres pour former des syllabes, associer ces syllabes pour former des mots, associer les mots en phrases pour former le sens associer lecture et écriture tt au long de l'apprentissage.
Discriminer le sens de la lecture (de gauche à droite) Discriminer, Déchiffrer, Construire du sens
1logographique; 2 alphabétique; 3 orthographique
Reconnaître des signes, y associer un son, les combiner, y associer un sens
Ecouter, repérer un sens donner du sens à un certain nombre de mots; déchiffrer des sons, les identifier visuellement, les dire ou les "parler" retrouver le sens
Lettres syllabes mots phrases
Repérage discrimination déchiffrement compréhension
Apprentissage des lettres de l'alphabet Comprendre que plusieurs lettres forment une syllabe qu'un mot est composé de syllabes qu'une phrase est composée de mots comprendre qu'un texte a du sens et comprendre son sens
Observer 2 déchiffrer/reconnaître; 3 accès au sens
tout dépend si l'on privilégie l'accès au sens ou l'aspect codage décodage Etape 1 deviner au sens global logographie ; étape 2 déchiffrer relation entre graphèmes phonèmes alphabétique conscience phonologique étape 3 la compréhension du sens
Cela dépend si la personne a appris par la méthode globale ou syllabique : Syllabique = Conscience phonologique combinatoire Globale
Intérêt; observation; Interprétation; Prise de sens; Action ou non en conséquence
Repérage des lettres; association du son avec la lettre; Déchiffrement des sons et du mot; Compréhension du mot.

Les réponses montrent que le décryptage du processus de lecture, effectué au niveau de la recherche n'est pas partagé par les formateurs de base. Il serait nécessaire de lever l'anonymat des réponses pour déterminer si les personnes dont les réponses sont les plus éloignées de l'état des connaissances sont celles qui n'ont jamais bénéficié de formation et qui restent sur leurs acquis professionnels.

3.4.3.3.4. Représentation des savoirs de base.

Nous avons vu dans la première partie qu'il n'existait pas de définition de ces savoirs de base. Dans ces conditions peut-on s'étonner que ces savoirs de base ne soient pas identifiés par les formateurs.

Parmi les réponses proposées on trouve les items suivants (Tableau 22).

Tableau 22 Verbatim des représentations des savoirs de base

Lecture lire et comprendre un mot une phrase un texte Ecriture pouvoir transposer un son en lettre calcul ?
Ce sont des compétences transversales qui permettent de s'approprier différents documents écrits ex : lire un tableau, se repérer dans l'espace (page, local plan) se repérer dans le temps lire compter vocabulaire écrire
Ensemble des connaissances indispensables à l'autonomie et à l'insertion professionnelle d'une personne les savoirs de bases sont lire écrire s'exprimer oralement calculer mesurer se repérer dans le temps et dans l'espace
Lecture, écriture, expression orale, compréhension La compréhension et l'expression orale sont très souvent testées la compréhension écrite pas la lecture également
Savoirs, capacités fondamentales dont il est utile de disposer pour se débrouiller au quotidien et pouvoir défendre ses droits en tant que citoyen. Ex : parler, lire, compter, se repérer dans le temps et dans l'espace, raisonner, développer sa mémoire et ses compétences transversales.
Savoirs, capacités fondamentales dont il est utile de disposer pour se débrouiller au quotidien et pouvoir défendre ses droits en tant que citoyen au sens plein du terme. Ex : parler, lire, compter, se repérer dans le temps et dans l'espace, raisonner ,développer sa mémoire et ses compétences transversales.

Lire écrire compter se repérer dans l'espace utiliser un traitement de texte Ces compétences linguistiques leur permettent de se repérer dans leur univers social
Lecture écriture calcul expression orale compréhension orale savoir être Les différents savoirs être et savoir faire requis pour l'exercice de la profession
Ecouter; parler; communiquer se repérer dans le temps et dans l'espace calculer raisonner Les savoirs de base dont les savoirs indispensables à la construction et à l'autonomie d'un individu Dans la formation aux écrits professionnels je favorise l'expression orale afin d'améliorer la communication en français et une initiation à la lecture écriture pour les analphabètes
Communiquer oral et écrit; Raisonner /calculer; Se situer dans le temps/ l'espace
Lecture écriture calcul (un peu) raisonnement logique compétences pour être autonome dans la vie quotidienne (se déplacer, se repérer dans le temps, savoir se repérer dans la lecture d'une fiche de paye, savoir s'exprimer oralement dans des situations de travail, décrire un mode opératoire.)
Connaissances nécessaires à la pratique des activités quotidiennes ex : se repérer dans l'espace (lire un plan donner un itinéraire); se repérer dans le temps; Calcul (pour le dosage des produits par exemple)

La définition des savoirs de base donnée par les formateurs, traduit leur représentation de ces savoirs de base. Notons que 4 personnes avouent ne pas savoir définir ce terme (3 personnes n'ont pas donné de réponse ; elles disent ne pas être en mesure de répondre à la question et une personne ne se prononce pas). 12 personnes ont donné une définition de ces savoirs de base. La référence à l'acquisition de l'autonomie est parfois mentionnée sans pour autant que cette notion soit elle-même définie. On peut établir la liste suivante par ordre de fréquence (tableau 23).

Tableau 23 Catégorisation et fréquences des savoirs de base

Terme	Fréquence
Calculer ; Calcul ; Compter	11
Lire ; Lecture	9
Ecrire ; Ecriture	9
Parler ; expression orale	8
Se repérer dans le temps et dans l'espace	7
Ecouter ; compréhension orale	4
Raisonner	4
Développer sa mémoire	2
Savoir faire et savoir être requis pour l'exercice de la profession	3
Se repérer dans l'espace	2
Mesurer	1
Se repérer dans le temps	1
Utiliser le traitement de texte	1

Un groupe de 5 savoirs de base semble se détacher autour de l'Expression Orale, Lire, Ecrire, Compter, Se situer dans le temps et dans l'espace, même si ce dernier groupe est parfois dissocié. Le calcul, qui est le savoir le plus fréquemment cité, n'apparaît pas de manière systématique dans les progressions pédagogiques figurant dans le DVD.

C'est l'une des raisons qui nous a conduits à retenir la lecture comme indicateur des stratégies pédagogiques mises en place par les formateurs en réponse aux demandes des entreprises et de leurs salariés.

Le terme : **de base** renvoie au fait qu'il constitue un socle sur lequel la personne peut s'appuyer pour construire d'autres savoirs.

Un savoir de base est une connaissance formalisée, pouvant servir de point d'appui pour construire d'autres savoirs.

Pour notre part, nous considérons après cette étude, que les savoirs de base peuvent être généraux c'est-à-dire concerner les aspects de la vie courante ou de l'apprentissage, ou professionnels c'est-à-dire concerner les aspects de la vie de la personne dans sa sphère professionnelle. Les savoirs de base sont donc dépendants de leur domaine d'application. Il existe des savoirs de base en lecture, en écriture, dans le domaine de la vie courante comme professionnel.

Cet aspect de point d'appui est particulièrement important dans la mesure où il suggère pour les formateurs une notion de hiérarchisation dans l'ordre de proposition d'acquisition. Il implique une idée de progression pédagogique. Cette idée est reprise par certains formateurs (GRETA de Reims par exemple dans le cadre du dispositif observé).

En l'absence de référent théorique et de référent prescrit (une définition pourrait avoir été mise en place et promue par le commanditaire de l'opération), les formateurs sont contraints d'interpréter et de bricoler leur propre référence pour guider leur action.

Dans ces conditions on ne peut pas s'étonner de l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques et des contenus des progressions pédagogiques. Cette assertion est confirmée par l'étude des 8000 documents contenus dans le DVD et le focus sur quelques formateurs.

3.5. Une professionnalisation acquise par l'expérience formalisée

3.5.1. De l'utilité de la formation de formateurs

La formation de formateurs comme les regroupements périodiques de ces formateurs ainsi que la mise à disposition d'un Cdrom comprenant les supports et les scénarios des formations qui se sont déroulées sont vécus comme un plus. Les contraintes supplémentaires, qui sont prises en compte dans le prix versé par le commanditaire aux organismes de formation, ne sont pas vécues comme des contraintes mais plutôt comme une opportunité de réfléchir sur sa pratique et une manière de la formaliser.

Ce travail d'enquête tend à montrer que les formateurs sont professionnalisés dans leur domaine d'application (le secteur de la Propreté) mais ont un professionnalisme plus incertain dans leur domaine de base que devraient être la mise en place des actions de formation, la conduite pédagogique et la linguistique. Leur professionnalisation se construit autour des échanges avec le

milieu professionnel d'application plus que par la formation et les échanges avec les pairs dans le domaine de la formation linguistique. Cette faiblesse de leur professionnalisation peut s'expliquer également par la pluralité des donneurs d'ordre en matière d'apprentissage « linguistique » (FLE, Insertion, etc.). Chaque donneur d'ordre ayant ses exigences et ses modalités de contrôle, « le formateur s'adapte ». Si les exigences (et la rémunération de la prestation) sont d'un niveau faible alors le formateur s'adapte.....

Lors d'entretiens avec les commanditaires du dispositif « Ecrit professionnels » du secteur de la Propreté ou ceux de la FGP dans le BTP, il est apparu clairement que, comme l'ont dit plusieurs responsables d'OPCA « ce n'est pas notre rôle d'assurer la formation (des formateurs) dans le domaine linguistique ». La même remarque a été faite par un représentant de la DGEFP lors d'une réunion du comité de pilotage du RCCSP¹³⁶. « Ce n'est pas à l'Etat, commanditaire des actions, de payer la formation des formateurs y compris pour la prise en main du RCCSP » Mais dans ces conditions à qui ce rôle doit il être dévolu ?

On peut également se demander si les représentations qu'ont les formateurs ne constituent pas un premier élément d'un concept pragmatique, au sens de P. Pastré, spécifique à ce type d'activité de formation. Ce qui est demandé aux formateurs, dans la formation aux écrits professionnels, est plus de l'ordre du bricolage, puisque les écrits professionnels « se situent toujours à mi-chemin entre des percepts et des concepts. Il serait impossible d'extraire les premiers de la situation concrète où ils sont apparus, tandis que le recours aux seconds exigerait que la pensée du formateur puisse, provisoirement au moins, mettre ses projets entre parenthèses. Or un intermédiaire existe entre l'image et le concept : c'est le signe. [...] Comme l'image, le signe est un être concret, mais il ressemble au concept par son pouvoir référentiel : l'un et l'autre ne se rapporte pas exclusivement à eux-mêmes, ils peuvent remplacer autre chose que soi. » C Lévi Strauss (1962¹³⁷). La représentation de l'outil, (en l'occurrence outil et objet, puisqu'il s'agit de travailler le linguistique avec... le linguistique), détermine deux types de comportements très différents, celui du bricoleur et celui de l'ingénieur. Les formateurs utilisent des concepts pragmatiques clairement positionnés dans le champ du bricolage et non dans celui de l'ingénieur. Leur préférence, dans les outils mis à leur disposition dans le DVD, pour l'exploitation des supports et leur reprofilage en fonction de leur représentation de la situation des stagiaires au regard de l'apprentissage qu'ils doivent réaliser. Le nombre élevé de supports qui sont re-bricolés, constituent des faits qui pourraient valider cette hypothèse.

¹³⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹³⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Dans ce contexte on voit tout l'intérêt de la mise en place, par les concepteurs et commanditaires du dispositif, de façon durable, d'une formation continue des formateurs, axée sur les échanges et les apports conceptuels en plus de l'exigence d'un niveau élevé de formation. Les formateurs, par ailleurs plébiscitent ces formations (Tableau 24).

Tableau 24 La formation des formateurs

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	NSPP
La formation de formateurs assurée par Récif me paraît une bonne chose	14	1	1
Elle doit être obligatoirement suivie avant la première action de formation (ou dès le début de la première action)	13	1	2
Elle apporte des précisions sur :			
Les objectifs de la formation aux écrits professionnels	14	1	1
Les méthodes d'ingénierie de formation nécessaires pour réaliser les formations aux écrits professionnels	11	3	2
Des outils pédagogiques	10	3	3
Des précisions sur les attentes vis-à-vis des formateurs	11	2	3
L'historique du dispositif	14	1	1
Des méthodes pédagogiques fruit de la pratique des autres formateurs	10	4	2
Les concepts pédagogiques comme :			
Objectif pédagogique	7	5	4
Objectif terminal	7	4	5
Objectif intermédiaire	6	4	6
Livret	6	4	6
Visite d'entreprise	6	4	6
Projet pédagogique	5	5	6
Etc.		1	15
Le contenu du DVD et les exigences vis-à-vis des formateurs	13	1	2
Les sessions de regroupement qui se déroulent trois fois par an sont indispensables	12	1	3
Elles permettent des échanges avec d'autres formateurs	15		1
Elles constituent une source d'apports méthodologiques	11	2	3
Elles m'obligent à formaliser mes supports et scénario	12	2	2
Elles m'obligent à réfléchir sur ma pratique	15		1
J'aimerais plus d'apports méthodologiques	10	1	5
J'aimerais des interventions d'experts sur le thème de la formation aux écrits professionnels	12		4
Je souhaiterais présenter mes expérimentations	5	2	9
Je souhaiterais une fréquence différente	1	11	4

On retrouve dans ce style de professionnalisation l'alternance centripète/centrifuge comme mécanisme directeur de la transformation de l'expérience en connaissance généralisable quel que soit le contexte.

3.5.2. Les objectifs de formation indice de professionnalisation

La rédaction des objectifs pédagogiques, qu'ils soient terminaux ou intermédiaires, est estimée comme une chose utile mais qui constitue une source de difficultés au point que les formateurs souhaitent pouvoir bénéficier d'une formation spécifique comme le montre le tableau 25.

Tableau 25 Les objectifs de formation indice de professionnalisation

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	NSPP
J'ai des difficultés à les rédiger ;	6	5	5
Cela ne sert à rien c'est une contrainte inutile		12	4
J'aimerais bien avoir une formation sur la rédaction des objectifs	8	4	4
Je rédige d'abord l'objectif terminal puis les objectifs intermédiaires enfin le scénario	9	5	2
Cela m'oblige à me questionner sur ce que je voulais faire pendant la séance de formation	14	1	1
Je rédige les objectifs intermédiaires d'abord puis le scénario enfin les objectifs terminaux	3	11	2
Je rédige, dès le début de la formation, les objectifs terminaux pour toute la formation afin de dessiner la progression globale puis j'adapte	7	7	2
Je modifie les objectifs en fonction de l'évolution des stagiaires	14	1	1
Je rédige les objectifs en fonction des demandes des entreprises, des stagiaires	14	1	1
J'ai des difficultés à distinguer Objectif terminal et Objectif intermédiaire	4	10	2

Durant les trois années d'observation la qualité dans la rédaction des objectifs s'est améliorée sous la pression constante exercée lors des sessions de regroupement. Cette pression s'est faite en montrant que, faute d'une rédaction claire, l'intention pédagogique du formateur qui crée un document, ne peut être communiquée. La conséquence est que les scénarios, consultables dans le DVD, sont peu clairs et donc difficilement exploitable par les autres formateurs.

Les formateurs ont tendance à faire évoluer leur scénario en fonction des réactions des stagiaires et des besoins explicites formulés par les entreprises et les stagiaires pendant la formation. Ce qui est confirmé par les écarts constatés entre les « Progressions » dessinées à priori et les scénarios réellement mis en œuvre. Ce fait milite en faveur de la mise en place de stratégies opportunistes de la part des formateurs plus orientées vers la satisfaction immédiate des désirs des stagiaires que vers la construction systématique de leur savoir en fonction de méthodologie pré identifiée.

3.5.3. Professionnalisation par la formalisation et l'utilisation des documents produits:

Le Cd Rom est un outil utilisé de manière différente par les formateurs (Tableau 26). Il contient beaucoup d'informations qui ne sont pas exploitées et qui demandent de la part des formateurs un travail considérable de formalisation pour une utilisation incertaine.

Tableau 26 Professionnalisation par la formalisation et l'utilisation des documents produits

Utilisation du DVD	Somme	Rang
Souvent	1	
Fréquemment	7	1
Rarement	5	2
Jamais	2	
NSPP	1	
Documents utilisés		
Scénario	1	
Supports	13	1
Support puis scénario	3	
Scénario puis supports	4	
Evaluations et positionnements	5	
Autres	1	

Les supports sont les documents les plus consultés et éventuellement utilisés. Contrairement à nos attentes et aux impressions laissées lors des sessions de regroupement, il apparaît que les scénarios sont peu consultés. Ce qui pourrait signifier que les formateurs construisent, seuls, leurs propres stratégies pédagogiques considérant que « chez moi les stagiaires et le contexte sont spécifiques ». Toutefois il semble bien que les formateurs rencontrent des difficultés à formaliser leur propre pratique et notamment à décrire leur intention pédagogique à priori comme à posteriori.

3.5.3.1. Le Cd ROM, témoin des pratiques de formation et outil de mutualisation¹³⁸

Le Cd Rom est un outil utilisé de manière différente par les formateurs. Il contient beaucoup d'informations qui ne sont pas exploitées et qui demandent, de leur part, un travail considérable de formalisation. Le Cd Rom est la trace de toutes les improvisations, de tous les « bricolages » que les formateurs ont réalisés pour faire face à une situation d'apprentissage qui, nous l'avons souligné dans nos paragraphes précédents, souffre d'un manque criant de théories, de témoignages, et de capitalisation.

Il est devenu, pour ces raisons, un outil d'aide à la pratique, et, par suite, un outil de **professionnalisation des formateurs sous réserve que les organismes de formation sélectionnés soient** pérennes dans le temps et jouent le jeu de conserver leurs formateurs affectés à cette opération particulière.

¹³⁸ Les propos tenus ci-après s'appuient sur les Cinq premiers Cd Rom édités jusqu'en Juin 2007. La sixième édition prévue en 2009/2010 prendra en compte une partie des observations faites qui impliquent une refonte totale de la structure de cet ensemble qui s'alourdit au fil du temps.

Il constitue également la trace formelle du travail des formateurs. On peut discuter, du point de vue didactique professionnelle, s'il s'agit d'un travail réel ou d'un travail recomposé. On peut également s'interroger, d'un point de vue de reconnaissance professionnelle, sur la réalité ou la représentation du travail relaté¹³⁹.

3.5.3.2. Modalité de recueil des informations et des documents :

Lors de chaque regroupement, les formateurs ont l'obligation de transmettre à Récif les documents utilisés et actualisés depuis le début de leur participation à l'opération. Récif dispose ainsi des documents actualisés. Ils incluent les modifications et rectifications qui sont demandées lors des regroupements : corrections de fautes d'orthographe, changement de codification, mise à jour des documents, anonymisation de certains supports, modification des contenus demandés, etc. A la fin de chaque action Un Cd est fourni contenant l'ensemble des documents actualisés. C'est ce dernier envoi qui est pris en compte pour l'édition périodique du CD Rom remis à l'ensemble des formateurs.

Une fois par an, une compilation de ces apports est réalisée par Récif¹⁴⁰. Elle consiste, après édition de l'ensemble des documents, à les codifier et les catégoriser puis à les lier par des liens HTML afin de faciliter les recherches et l'exploitation par les formateurs.

3.5.3.3. Classement des documents dans le Cd ROM :

Les documents sont classés par organisme, par action de formation, puis par nature de document. Une commande simple permet l'édition des documents. Ce travail de codification et de mise en forme informatique est réalisé par Récif

L'ensemble de cette prestation de mise en forme fait l'objet d'une contractualisation entre le FAF Propreté et Récif. En ce sens, le secteur de la Propreté investit sur la capitalisation des connaissances et des expériences des formateurs.

3.5.3.4. Exploitation des documents par les formateurs :

Les organismes de formation reçoivent, périodiquement lors de leur intégration dans le dispositif, ou lors de sessions de regroupement, la dernière version (actualisée) du CD Rom contenant l'ensemble

¹³⁹ Mais cette dispute (ou discute) n'a qu'une importance secondaire au moment où la VAE, les CQP consacrent la reconnaissance des pratiques professionnelles.

¹⁴⁰ Passée la période d'expérimentation et de développement, la périodicité a été soumise aux contraintes financières, aux priorités des acteurs et aux disponibilités des personnes impliquées dans la mise en forme du CD Rom. Il serait plus exacte de dire « Périodiquement une compilation »

des documents actualisés, produits par les formateurs pour les actions terminées. Les formateurs ont ainsi, la possibilité d'utiliser les documents de tous les formateurs du dispositif, sous réserve de respecter les règles suivantes :

- Respect de la confidentialité des informations relatives aux personnes et aux entreprises
- Respect du copy right
- Utilisation sans transformation, pas de modification de la codification.
- Utilisation avec modifications significatives : modification obligatoire de la codification comme s'il s'agissait d'un nouveau document.

Toutefois, Récif se réserve le droit, après examen des documents, de ne pas mettre au pot commun des documents ne répondant pas aux spécifications graphiques énoncées. Ainsi un gros travail de définition de chartes graphique et informatique a dû être réalisé pour que les documents soient lisibles par tous les systèmes informatiques des organismes de formation associés au dispositif.

Il semble, après interviews des formateurs, que l'exploitation soit aléatoire : disponibilité faible du CD Rom au sein de l'organisme, difficulté d'exploitation en raison de l'hétérogénéité du parc de matériel informatique des organismes, méconnaissance du contenu du CD Rom, ergonomie du CD Rom ne rendant pas facile l'accès à un document précis, manque d'intérêt des formateurs.

Mais plus importantes sont les raisons liées à la conception des premiers Cd : trop de documents, absence de classement thématique, pertinence des documents au regard des approches pédagogiques spécifiques à chaque formateur.

3.5.3.5. Quelles informations sur les pratiques des formateurs :

L'exploitation des données contenues dans le Cd n'a jamais été réalisée de manière systématique et systématique. A chaque réunion, une étude critique des documents parvenus à Récif, est réalisée par l'un des consultants afin d'améliorer les pratiques des formateurs. Cette étude critique ne fait pas l'objet de prescriptions formalisées.

L'interview des formateurs montre que cette obligation, de formaliser leurs progressions pédagogiques et de mettre les documents à disposition de l'ensemble des organismes, constitue un facteur de professionnalisation même si l'obligation est vécue comme une contrainte et une perte de temps. Les informations et les documents sont formels et ne reflètent pas toujours la réalité des pratiques, lors de l'expérimentation, il avait été demandé de fournir les documents prévisionnels et les documents réalisés (en fait il semble que seules les réalisations soient fournies), modification

depuis le début de l'opération de la définition des informations demandées (exemple : Objectif terminal, objectif intermédiaire etc., documents concernant l'évaluation).

Nonobstant ces remarques, les informations contenues dans le CD Rom permettent de caractériser les pratiques des formateurs en s'appuyant sur les scénarii, les progressions pédagogiques et les supports classés par organisme et par action de formation. C'est cet ensemble qui constitue les traces de l'activité du formateur.

L'un des buts de ce travail est de voir si les productions des formateurs évoluent en fonction de la durée de présence d'un organisme, au sein du dispositif. L'hypothèse étant que plus un organisme est ancien moins ses formateurs ont à produire de nouveaux supports car ils auraient tendance à réutiliser les anciens supports.

Afin d'alléger la présentation, nous ne présenterons que les résultats globaux. Les résultats par années et par organismes sont consultables dans les annexes citées en référence avec un lien hypertexte.

3.5.3.5.1. Typologie des usages repérés dans les documents produits

Un premier travail a consisté à répertorier les documents et les affecter dans leur catégorie d'usage :

- **Présentation de l'organisme** : Il s'agit de documents présentant l'organisme de formation, son organisation et la place des actions en faveur des salariés de la Propreté dans l'offre globale de l'organisme. Ces présentations sont faites en règle générale, lors de la première formation. On constate qu'elles sont rarement actualisées et consultées par les autres formateurs.
- **Progression** : Il s'agit de la succession prévue des objectifs de formation afin de concourir à l'atteinte d'un objectif plus global ou terminal. C'est dans cette articulation que l'on peut percevoir la logique du formateur. Toutefois il semble que ce document ne soit pas rempli systématiquement par les formateurs. Les progressions doivent être établies À PRIORI. les scénarii décrivent, pour leur part la réalité de l'action de formation au quotidien.
- **Fiche programme** : Il s'agit du programme prévisionnel issu de l'analyse de la demande de l'entreprise, de celle des salariés et de leur niveau
- **Consignes, Guide animation** : Ce sont des documents présentant les consignes de jeux par exemple, les consignes lors de l'animation d'un support particulier.

- **Scénario** : Ils décrivent le déroulement des séances de formation en précisant les objectifs principaux et intermédiaires, fixés par le formateur. Notons que la définition de ces objectifs a évolué dans le temps pour être articulée davantage sur des finalités professionnelles pour les objectifs terminaux, et sur les aspects linguistiques pour les objectifs intermédiaires. Ces orientations se sont précisées au fil des regroupements. Une analyse spécifique pourrait montrer l'évolution dans la rédaction de ces objectifs par les formateurs. Ce sont les scénarii qui permettent de saisir la durée consacrée à l'acquisition de telle ou telle notion ou les durées consacrées par le formateur à l'exploitation de tel ou tel support.
- **Supports** : Tout document utilisé par le formateur ou le stagiaire durant la formation. Sa forme peut être variée, du support papier au vidéogramme en passant par des supports audio. Leurs finalités, leurs champs sont variés et ont fait l'objet d'un important travail de catégorisation et de codification afin d'une part :
 - De faciliter leur exploitation par les formateurs
 - De faciliter leur exploitation dans le cadre de ce travail de recherche

C'est la raison pour laquelle le travail de catégorisation et le choix des termes utilisés pour caractériser le contenu a été de propos délibéré plus proche du langage naturel des formateurs que de celui des chercheurs.

- **Autre** : Il s'agit de documents inclassables pour la plupart tel que les pages de garde, les résumés, des documents dont la nature échappait à toute logique rationnelle.
- **Dont Livrets** : Cette rubrique a été rajoutée après coup afin de tenir compte d'une particularité pédagogique présentée lors d'un regroupement et progressivement prise en compte par les formateurs pour gérer l'hétérogénéité des groupes, en particulier dans les systèmes organisés pour accueillir en permanence les stagiaires.

La notion de « LIVRET » se définit comme suit : Ensemble d'exercices variés articulé autour d'un thème. Les exercices sont de niveaux différents au regard de la maîtrise de la langue française. Ils vont de la reconnaissance de lettres dans un texte ou un mot, à la rédaction de textes.

Cette définition a été adoptée en réunion de regroupement. Elle fera l'objet d'un ajout dans le classement des documents dans le futur CD prévu pour 2009/2010.

Le « Dont livrets » s'applique aux supports mais également aux consignes et guides d'animation ainsi qu'aux scénarii.

De plus lors de l'analyse de leur contenu, un même livret comporte des exercices qui appartiennent à différentes catégories alors que les supports « classiques » n'appartiennent qu'à une seule catégorie.

Le tableau 27 ne représente pas la totalité des organismes en activité à un moment donné. Certains organismes ont débuté leur action en 2005 et leur action de formation n'est pas terminée au 15 juillet 2006 lors de la mise en route du DVD.

Tableau 27 Tableau de synthèse répertoriant la nature des documents ¹⁴¹

Nature du document	Année 2005		Année 2006		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Présentations organisme/ Entreprise / Groupe	20	0,4%	2	0,1%	22	0,3%
Progressions	33	0,7%	11	0,5%	44	0,6%
Fiches programme	229	4,9%	45	2,0%	274	4,0%
Consignes ; Guide animation	210	4,5%	2	0,1%	212	3,1%
Scénarios	1632	35,2%	1005	45,3%	2637	38,5%
Supports	2468	53,2%	1118	50,4%	3586	52,3%
Dont Livrets	157		65		222	
Autre	44	0,9%	36	1,6%	80	1,2%
TOTAL	4636	100,0%	2219	100,0%	6855	100,0%

Plus de la moitié des documents sont des supports de formation. Chaque action de formation comprend en règle générale environ 80 séances d'une durée de trois heures et donc autant de scénarii. Le nombre moyen brut de support par séance serait de 1,4. Mais ce chiffre doit être affiné car le même support peut être utilisé plusieurs fois durant la formation.

Si les présentations sont peu nombreuses dans la livraison 2006, c'est en raison du fait que les organismes qui les avaient déjà fournies les années précédentes n'ont pas actualisé ce document. La proportion de livrets et de supports classiques varie peu. Cette pratique ne tend pas à se développer pour l'instant.

3.5.3.5.2. Analyse du contenu des supports :

Le tableau 28 récapitule les différentes catégories définies après analyse du contenu et consultation des formateurs sur la pertinence des catégories. Il semble que certaines discriminations doivent encore être réalisées ou que des regroupements soient possibles. Cependant, il s'avère que le DVD,

¹⁴¹ [Voire Annexe 5 Nature documents produits](#)

en cours de préparation, prendra en compte cette proposition adoptée lors de la session de regroupement de novembre 2006.

3.5.3.5.2.2 Catégories mises en place

Tableau 28 Méta Catégories et catégories mises en place

Méta catégories	Catégorie (onglet)	Contenu	Observations
Evaluation Bilan	Evaluation Bilan	Les supports d'évaluation et de bilan. Attention certains documents contiennent des informations personnelles	
Savoirs de base	Calcul math	Les supports concernant les opérations de calcul, addition, soustraction, multiplication, ainsi que les calculs de dosage	
	OIB	Outils intellectuels de base : Se situer dans le temps et dans l'espace, classer, lire les plans	
	Informatique	Les supports relatifs à l'initiation à l'informatique et la bureautique Y compris l'utilisation de certains logiciels.	
	Autre		
Nature des supports	Photo	Les supports contenant des photos. Attention certains documents contiennent des photos de stagiaires qui constituent davantage des souvenirs pour les stagiaires que des supports.	
	Dessin Image	Les supports contenant des dessins concernant les lieux ou le matériel	
	Pictogrammes	Les supports concernant les pictogrammes de sécurité ou d'utilisation conventionnels	
	Bandes dessinées		
	Jeux	Supports de jeux pédagogiques y compris les règles et consignes de jeux. Attention certains jeux sont présentés de multiples fois	
DOMAINE Linguistique/ Français	Alphabet	Alphabet et abécédaires ainsi que des exercices d'écritures centrés sur la connaissance de l'alphabet ; ordre alphabétique.	Dans l'ensemble de ces documents les textes s'articulent sur des exemples de la vie quotidienne privée.
	Phonologie Sons; Syllabes	Supports concernant les sons et les syllabes. Attention certains sons sont sur-représentés, d'autres sont absents.	
	Vocabulaire	Vocabulaire de la langue française. Cette rubrique exclut à priori le vocabulaire professionnel	

	Grammaire	Supports centrés principalement sur l'acquisition de notions de grammaire	
	Conjugaison	Exercices centrés sur les règles de conjugaison, la répartition en groupes de verbe, les différents temps.	
	Orthographe/Dictée	Exercices souvent faits à la demande des stagiaires concernant des points particuliers d'orthographe ou des dictées.	
	Jour; semaines, mois, années,	Apprentissage du nom et du repérage temporel	
	Date; Heure; minute; seconde	Apprentissage du nom et du repérage temporel	
	Nombre, chiffre; cardinal, ordinal	Apprentissage du nom des chiffres	
	Identité; Adresse	Formulaires d'identité simple ou complexes mais également ceux concernant la présentation de la personne.	
Identité; Adresse	Fiche de poste	Description et utilisation des fiches de poste	
DOMAINE PROFESSIONNEL	Sécurité, Santé, hygiène	Regroupe les notions d'hygiène corporelle et la sécurité au travail	
	Les produits; Etiquettes	Les étiquettes comprennent souvent des informations codées à l'aide de pictogrammes qu'il faut mémoriser. La liste des produits est spécifique à chaque type de tâche ou chantier.	
	Matériel	Appeler les matériels par leur nom spécifique, en comprendre l'usage, les limites.	
	Entretien, lavage, nettoyage	Protocoles spécifiques mis en place dans es entreprises	
	Vocabulaire environnement professionnel		
	Cahier fiche de liaison	Le cahier et les fiches de liaison constituent un axe important de la transmission d'information entre les équipes, les clients la hiérarchie. Le lire et y écrire est un objectif majeur de la formation.	
	Administration; bon de commande	Concerne la gestion des commandes de produits en lien avec l'activité du chantier.	
	Client; Prestation	Relation avec le ou les clients et la nature des prestations demandées.	

	Instructions, consignes, fiche de travail; planification; emploi du temps	Regroupe les instructions formalisées concernant le travail à réaliser sur le chantier	
	Qualité; ISO	Document et démarches qualité dans les entreprises de nettoyage en lien avec les exigences du client	
	Contrat de travail; paye; salaire; recrutement; congé	Concerne les relations de travail avec l'entreprise.	
	Divers professionnels		

Les catégories définies sont, en principe, exclusives les unes des autres. Mais, après ouverture des documents, il s'avère que certains supports peuvent être affectés dans deux catégories simultanément : en fait on peut inférer qu'un même support peut avoir plusieurs finalités d'utilisation. Ce qui est confirmé lors de l'analyse des pratiques des formateurs à travers l'analyse des scénarii.

3.5.3.5.2.2 Le cas particuliers des livrets

Dans la configuration actuelle du DVD, les « Livrets » ont été traités dans un premier temps comme des supports comme les autres. Ils apparaissent donc dans le tableau des supports dans la mesure où les livrets comportent des exercices spécifiques qui ont été répertoriés et pris en compte comme s'il s'agissait de supports isolés. La mise en évidence des stratégies basées sur l'utilisation de livrets (voir définition supra) va nous conduire à modifier les règles de codification qui sont basées sur l'appartenance exclusive à une catégorie et une seule. Les supports « Livrets » sont retirés du décompte et traités dans un tableau spécifique précisant :

1. Le titre du livret
2. Les domaines explorés par ce livret. La classification de ces domaines s'inspire des catégories décrites précédemment.

Les scénarii d'utilisation de ces Livrets n'ont pas été pris en compte dans le travail exploratoire.

Les Livrets de compétences acquises en fin de formation sont repérés et identifiés sous ce titre. Ils sont des outils de supports d'évaluation de début ou de fin de formation mais ne constituent pas des supports de formation au même titre que les autres livrets.

3.5.3.5.3. Répartition des supports :

Le dépouillement et le classement ¹⁴² de ces différents documents supports ont permis d'établir une première catégorisation selon la finalité des documents. Ainsi les Supports en 2005 et 2006 se répartissent selon la matrice suivante (tableau 29):

3.5.3.5.3.1. Finalité des documents ¹⁴³

Tableau 29 Tableau présentant l'évolution des finalités des documents entre 2005 et 2006

Finalité du document	Année 2005		Année 2006		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Total	%
Evaluation Bilan	189	7,7%	47	4,2%	236	6,6%
Situations professionnelles	586	23,7%	490	43,8%	1076	30,0%
Vie courante/Linguistique	1692	68,6%	580	51,9%	2272	63,4%
Autres	1	0,0%	1	0,1%	2	0,1%
Supports	2468	100,0%	1118	100,0%	3586	100,0%

On voit clairement à travers ce tableau de répartition des supports de cours que globalement les documents supports sont majoritairement orientés vers la vie courante plus que vers l'utilisation de documents provenant de la vie professionnelle, en dépit des prescriptions du cahier des charges et de l'argumentaire marketing. D'autre part les organismes ont une stratégie clairement orientée soit vers la linguistique soit vers l'exploitation des situations professionnelles. Ce choix stratégique évolue peu au fil des actions mises en place. Un peu comme si les contraintes organisationnelles de l'organisme ainsi que les choix personnels des formateurs ne modifiaient pas ou peu leur choix en matière de stratégie de formation.

Exemple : Ces illustrations (Tableaux 30 et 31) sont tirées du dépouillement complet joint en annexe N° 16 (onglet Supp par finalité)¹⁴⁴

Tableau 30 Exemple de finalité OF I

O.F	Finalité du document	Année 2005		Année 2006		TOTAL	
		Effectif	%	Effectif	%	Total	%
I	Evaluation Bilan	9	18,4%	4	6,2%	13	11,4%
	Situations professionnelles	21	42,9%	38	58,5%	59	51,8%
	Linguistique	19	38,8%	23	35,4%	42	36,8%
	Autre		0,0%		0,0%		0,0%
	Support	49	100,0%	65	100,0%	114	100,0%

Cet organisme privilégie les supports tournés vers la vie professionnelle.

¹⁴² [Tableau support de l'analyse Annexe 16 Synthèse V3bis Référence calcul](#)

¹⁴³ [Annexe 6 Finalité des documents](#)

¹⁴⁴ [Annexe 16 \(onglet Supp par finalité\)](#)

A contrario ce second organisme privilégie des approches basées sur la linguistique (Tableau 31)

Tableau 31 Exemple de finalité OF Organisme O

O.F	Finalité du document	Année 2005		Année 2006		TOTAL	
		Effectif	%	Effectif	%	Total	%
O	Evaluation Bilan	1	0,8%	3	1,5%	4	1,3%
	Situations professionnelles	62	51,2%	80	41,2%	142	45,1%
	Linguistique	75	62,0%	111	57,2%	186	59,0%
	Autre		0,0%		0,0%		0,0%
	Support	121	100,0%	194	100,0%	315	100,0%

Par ailleurs on relève que les supports d'évaluation sont relativement peu nombreux. A cela deux explications objectives. D'une part les formateurs ont, dans un premier temps, mis à disposition des documents d'évaluation. Mais ils n'étaient pas anonymisés. Le cabinet RECIF a donc demandé de retirer ces documents de la mutualisation. D'autre part, dans un second temps, nous avons constaté que sous ce vocable, se cachaient deux acceptions du concept d'évaluation : L'évaluation du stage (ou indice de satisfaction des stagiaires au regard du contenu de la formation). L'évaluation des acquis des stagiaires durant la formation. Il a été demandé de ne conserver dans un premier temps que les matrices d'évaluation. L'absence de clarté de la consigne a conduit les formateurs à ne plus mutualiser les supports d'évaluation.

Ce n'est qu'à l'issue du travail d'analyse des productions que les supports d'évaluation et de positionnement ont été différenciés des supports de mesure des effets de la formation et de l'indice de satisfaction des stagiaires.

3.5.3.5.3.2. A propos de la finalité des documents :

On s'aperçoit que la majorité des supports sont des supports linguistiques : plus de 63% des supports ayant une orientation linguistique. Seulement 30% des supports concernent ou sont en rapport avec les situations professionnelles. Ce qui pourrait paraître paradoxale pour des actions de formations dont la finalité est, rappelons-le, de maîtriser les écrits professionnels.

L'analyse, organisme par organisme, montre une variabilité dans cette répartition. Certains organismes ont des stratégies plus marquées soit avec une orientation professionnelle : L'IRFA avec plus de 52% L'IRFA Est (56%) des supports ayant trait aux situations professionnelles ; ASPROCEP avec 62% ARP 51,5% et AEFTI avec 87,5%.

D'autres organismes ont une proportion importante des supports strictement liés au domaine linguistique : Les Greta de Reims et de Strasbourg ont plus 60% de leurs supports liés au domaine linguistique, Alpha plus de 70% et Caravansérail plus de 60%.

Cependant il nous faut nuancer notre appréciation : on peut se demander si les supports ne sont pas au service d'une stratégie pédagogique plus complexe. Dans une même séance un support linguistique constitue un moyen de la compréhension d'un document professionnel en favorisant l'acquisition d'un vocabulaire non spécifique. Seule l'analyse des scénarii et des progressions pédagogiques, permettrait de répondre à cette interrogation.

3.5.3.5.3.3. Orientation Outil

Nous avons également constaté (tableau 32) que certains supports avaient des orientations ou des caractéristiques spécifiques :

Tableau 32 Tableau présentant la répartition des supports selon leur orientation outil ¹⁴⁵

Orientation outil	Année		Année		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Photo	1	0,7%	23	21,7%	24	9,7%
Dessin et image	34	23,9%	58	54,7%	92	37,1%
Pictogramme	15	10,6%	18	17,0%	33	13,3%
Bande dessinée	12	8,5%	1	0,9%	13	5,2%
Jeux	80	56,3%	6	5,7%	86	34,7%
TOTAL	142	100,0%	106	100,0%	248	100,0%

Environ 10% des supports sont constitués par des dessins, des photos des jeux, des bandes dessinées, des listes illustrées de pictogrammes principalement liés à la sécurité ou à la reconnaissance et l'identification des produits. Ces supports sont constitués à partir de documents de la profession ou de documents spécifiques à l'entreprise. Notons toutefois que les évolutions de la réglementation sécurité ou qualité et des « règles de l'art » au sein de la profession incitent les formateurs à actualiser ces supports.

On notera la difficulté à exploiter les bandes dessinées et leur faible importance numérique dans la pratique des formateurs. Ceci serait lié à la difficulté culturelle de comprendre les codes implicites de ce type de support. En revanche le recours aux jeux, que ce soit à des jeux classiques pour la présentation de soi comme le portrait chinois ou des jeux inventés comme « le balai de Ginette » reste relativement fréquent et permet aux formateurs, lorsqu'ils ont le temps, de se préparer, de donner libre cours à leur imagination.

3.5.3.5.3.4. Orientation Lecture écrite

Peu de document on explicitement une orientation en terme de modes de communication (oral, écrit, lecture) (tableau 33)

¹⁴⁵ [Voire Annexe 7 Orientation outil](#)

Tableau 33 Tableau présentant la répartition des supports selon leur orientation orale/lecture/écriture¹⁴⁶

Orientation	Année		Année		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Oral	19	5,0%	13	11,2%	32	6,4%
Lecture ou Lire	194	50,8%	39	33,6%	233	46,8%
Ecriture ou écrire (+lecture écriture)	169	44,2%	64	55,2%	233	46,8%
TOTAL	382	100,0%	116	100,0%	498	100,0%

Sur la totalité des supports, on constate que finalement peu de documents sont consacrés spécifiquement à ces trois finalités. Les documents destinés à favoriser l'exercice de l'écriture font jeu égal avec ceux orientés vers la simple lecture. Notons cependant qu'une évolution semble se dessiner en faveur de l'écriture dans la dernière livraison. Un organisme a une production spécifique qui laisse penser que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et l'acquisition de l'oral sont primordiaux. Nous verrons qu'effectivement cet organisme a clairement orienté sa stratégie pédagogique dans ce sens.

3.5.3.5.3.5. Classification des supports à finalité professionnelle

L'une de nos hypothèses de travail est basée sur l'efficacité de l'utilisation, par les formateurs, des documents d'origine professionnelle. Le tableau 34 présente une catégorisation de ces documents.¹⁴⁷

Tableau 34 Répartition des supports selon leur finalité professionnelle

	Année		Année		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Fiche de poste	27	4,9%	25	5,8%	52	5,3%
CHSCT sécurité	104	18,8%	64	15,0%	168	17,1%
Produits et étiquettes	47	8,5%	37	8,6%	84	8,6%
Matériel	29	5,2%	18	4,2%	47	4,8%
Entretien nettoyage balayage	47	8,5%	47	11,0%	94	9,6%
Vocabulaire environnement professionnel.	113	20,4%	68	15,9%	181	18,5%
Cahier de liaison	17	3,1%	6	1,4%	23	2,3%
Bon de commande	26	4,7%	12	2,8%	38	3,9%
Prestation client	16	2,9%	1	0,2%	17	1,7%
Planning et consignes	75	13,6%	65	15,2%	140	14,3%
Contrat de travail - salaire	34	6,1%	45	10,5%	79	8,1%
Pointage		0,0%	7	1,6%	7	0,7%
Autres professionnels	18	3,3%	33	7,7%	51	5,2%
TOTAL	553	100,0%	428	100,0%	981	100,0%

On voit, à travers cette typologie, qui s'est dégagée de l'exploitation des documents, la perception des formateurs de l'activité des stagiaires au sein de leur entreprise. Comme nous l'avons vu dans l'enquête auprès des formateurs en activité en 2008, les formateurs ont des difficultés à rassembler des documents en provenance des entreprises. Ce fait est confirmé par le suivi réalisé par Récif, à

¹⁴⁶ [Voire Annexe 8 Orientation Lecture écriture](#)

¹⁴⁷ [Voire Annexe 9 Supports à finalité professionnelle](#)

travers le document Resup100 que les organismes remplissent à chaque réunion de regroupement, qui permet le suivi des actions de formation.

Trois domaines retiennent particulièrement l'attention des formateurs pour exploiter des supports issus de l'activité professionnelle des stagiaires :

1. Le domaine de la sécurité et de l'hygiène
2. Le domaine du planning et des consignes données
3. Le domaine du vocabulaire et de l'environnement professionnel.

Ces trois domaines représentent à eux seuls près de 50% des supports professionnels, avec néanmoins une variabilité qui tient plus des chantiers dans lesquels les salariés travaillent qu'à une volonté délibérée des formateurs de rechercher ce type de supports. Cependant, certaines entreprises souhaitent parfois que des documents fassent l'objet d'une exploitation systématique. C'est, par exemple, le cas des procédures de nettoyage.

Ce sont également ces domaines qui intéressent prioritairement les entreprises. On voit poindre ici une des hypothèses d'explication du comportement des formateurs dans l'élaboration de leur stratégie de formation : prendre en compte les demandes des entreprises pour répondre aux exigences formelles du cahier des charges visant à s'appuyer sur les situations professionnelles pour acquérir les savoirs de base.

3.5.3.5.3.6. Classification des supports à finalité linguistique

Les supports à finalité non professionnelle ont été catégorisés selon leur dominante. On s'est, en effet, aperçu que les formateurs, ne respectant pas en cela les consignes données, mettaient sous une même référence plusieurs exercices ou des exercices correspondant à des sous-groupes de niveaux différents. On trouve là, l'embryon des principes qui ont conduit à l'élaboration des Livrets.

Exemple : Le Document Hadoc0103 où, sous un même intitulé, on trouve des exercices, destinés à deux groupes, ayant des finalités différentes. L'une porte sur l'acquisition du vocabulaire professionnel et l'autre sur des exercices à finalité linguistique comme la constitution de phrases, l'écriture, la grammaire.

C'est donc, pour cette catégorie de supports, plus une tendance dominante qui a été prise en compte que la stricte affectation à une catégorie exclusive. On retrouve dans ces rubriques les principaux savoirs de base cités tant par l'ANLCI que par les instances européennes. (Tableau 35)

Tableau 35 Répartition des supports orientés sur les savoirs de base¹⁴⁸

	Année		Année		Total	
	2005	%	2006	%	Total	%
Calcul math	70	19,9%	18	10,8%	88	17,0%
Les nombres	35	9,9%	12	7,2%	47	9,1%
OIB	81	23,0%	28	16,8%	109	21,0%
Informatique	19	5,4%	30	18,0%	49	9,4%
Jour Mois Année	66	18,8%	36	21,6%	102	19,7%
Date et heure	20	5,7%	10	6,0%	30	5,8%
Identité	61	17,3%	33	19,8%	94	18,1%
TOTAL	352	100,0%	167	100,0%	519	100,0%

La maîtrise de ces savoirs relève bien d'apprentissages spécifiques. Les formateurs ont recours à des exercices spécifiques tant pour apprendre à se déplacer (se situer dans le temps et dans l'espace) que pour effectuer des calculs. La compréhension des fiches de paye, le calcul des heures supplémentaires, ou des heures tout court, (car souvent les salariés ne sont employés qu'à temps partiel), constituent de bons supports pour ces apprentissages. La motivation est au rendez vous. L'ensemble des supports, créés ou utilisés durant ces deux années sur ce thème de la lecture écrite, est important puisque plus de 1100 supports ont été mis en place (Tableau 36).

Tableau 36 Répartition des supports liés à l'apprentissage de la lecture/écrit¹⁴⁹

	Année		Année		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Données	230	26,5%	66	26,1%	296	26,4%
Vocabulaire	54	6,2%	43	17,0%	97	8,6%
Alphabet	202	23,2%	35	13,8%	237	21,1%
Sons et syllabes	202	23,2%	55	21,7%	257	22,9%
Grammaire	156	18,0%	49	19,4%	205	18,3%
Conjugaison	25	2,9%	5	2,0%	30	2,7%
Orthographe et dictée	869	100,0%	253	100,0%	1122	100,0%

On remarque, en particulier, que les supports concernant l'apprentissage de lettres (Alphabet) passe de 6,2% à 17%. Tout se passe comme si les formateurs éprouvaient le besoin de créer leurs propres documents même si des documents proches sont en place. Une autre explication réside dans l'ergonomie du CD Rom qui rend difficile l'accès à certains documents si l'on ne sait pas au préalable où il se trouve. Cette hypothèse est confirmée lors des réunions de regroupement et elle a permis de mettre en place une nouvelle ergonomie plus simple sous Excel.

3.5.3.5.3.7. Le cas particulier des supports d'évaluation et de bilans:

Peu de documents concernent le domaine de l'évaluation (tableau 37). 236 supports ont trait à l'évaluation ou aux bilans de fin de stage. La confusion est fréquente entre les évaluations de l'action de formation (bilan de formation, étoiles (ou radars) de satisfaction etc.) et le bilan individuel des

¹⁴⁸ [Voire Annexe 10 Classification des supports à finalité linguistique](#)

¹⁴⁹ [Voire Annexe 11 Supports liés à l'apprentissage de la lecture écrite](#)

stagiaires. La consigne d'inclure ces épreuves dans le Cd n'a pas toujours été claire. Notamment le fait de mettre à disposition les supports anonymisés a posé problème.

En revanche les étoiles ou radars concernant l'appréciation que portent les stagiaires sur la formation n'a pas posé de problème d'anonymisationSurtout lorsque les résultats sont élogieux.

Tableau 37 Répartition des supports d'évaluation et/ou de bilan ¹⁵⁰

	Année		Année		TOTAL	
	2005	%	2006	%	Total	%
Evaluation	170	80,2%	42	19,8%	212	86,2%
Bilans	19	79,2%	5	20,8%	24	9,8%
TOTAL	189	80,1%	47	19,9%	236	100,0%

La rubrique comprend deux types de documents : les bilans et les évaluations.

Les bilans intermédiaires et de fin de formation, que l'on peut qualifier d'évaluation à chaud de la formation ou d'indice de satisfaction. Ces bilans constituent des témoignages subjectifs portés par les formateurs, les entreprises et les stagiaires eux-mêmes sur leur progression durant l'action de formation.

Les évaluations sont, en règle générale, des évaluations de départ ou de compétences acquises en début milieu et/ou fin de formation. Ces évaluations sont individuelles. Dans la majorité des cas nous ne disposons que des trames d'évaluation et non des résultats individuels (Voir remarque supra).

Durant la période 2005/2006 il a été demandé aux organismes de faire un effort particulier pour fournir les supports d'évaluation et de bilan. Précédemment les organismes avaient tendance à fournir les documents d'évaluation des stagiaires remplis. Par souci de respect de l'anonymat des stagiaires cette pratique avait été stoppée. Il s'en est suivi une certaine confusion. Les organismes ont pensé que les évaluations ne devaient plus être mises à disposition de l'ensemble des organismes associés au dispositif. En réalité, il ne s'agissait que d'une mesure destinée à protéger les salariés.

On verra plus tard que le dépouillement de ces bilans et évaluations, mais surtout des modalités de leur élaboration et de leur exploitation, est particulièrement révélatrices ses stratégies d'élaboration des séances de formation.

On peut s'interroger sur l'utilité et l'exploitation faite de ces évaluations. Au mieux, elles servent à positionner le stagiaire en début de formation et en fin de formation au regard d'une échelle établie par le formateur et qui se traduit au travers de son outil.

Il semble peu probable que le formateur exploite les résultats de l'évaluation initiale pour affiner sa progression pédagogique ou pour combler un déficit cognitif. L'analyse des supports d'évaluation

¹⁵⁰ [Voire Annexe 28 Evaluations et Bilans](#)

peut constituer un apport pertinent à la compréhension du système de représentation du formateur lorsqu'il établit sa progression. L'interrogation des formateurs semble montrer que les évaluations constituent plus un exercice obligé, dicté par le cahier des charges ou l'état de l'art, qu'un acte porteur d'informations pertinentes sur le déficit cognitif et les carences à l'origine des difficultés à lire, écrire, compter.

Ainsi au-delà du seul dénombrement des supports, de la durée, de leur mise en œuvre, on pourrait disposer d'un indicateur supplémentaire en analysant les supports d'évaluation mis en place par les organismes et les formateurs.

3.5.4. La définition de la stratégie et de la tactique de formation.

3.5.4.1. Les objectifs de formation

Nous avons vu précédemment que la rédaction des objectifs constituait un bon indicateur de la stratégie que le formateur mettait en place. On s'aperçoit en analysant les objectifs contenus dans les fiches décrivant les scénarii que :

- a) Les consignes données lors de la formation de formateurs et dans le cahier des charges ont évolué dans le temps.
- b) Les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires ont changé de nature avec la professionnalisation des formateurs. D'un simple découpage où les objectifs intermédiaires constituaient des objectifs partiels, contributifs à l'atteinte de l'objectif terminal, on passe à une répartition où l'objectif intermédiaire devient un objectif linguistique contributif à l'atteinte de l'objectif terminal à finalité plus professionnelle.

Lors des réunions de regroupement des formateurs l'accent a été mis systématiquement sur la rédaction de ces objectifs avec un rappel concernant l'ouvrage de Mager¹⁵¹. Ce qui a induit une meilleure compréhension de ce à quoi servaient les objectifs : « Dessiner les intentions du formateur vis-à-vis des stagiaires » selon la formulation d'une formatrice. La différenciation entre les objectifs professionnels, les objectifs linguistiques d'une part et les objectifs terminaux et intermédiaires d'autre part, a été plus difficile à faire accepter. Finalement un consensus s'est établi pour dire que « la finalité de l'action étant la professionnalisation des salariés, les objectifs terminaux sont à finalité professionnelle ; les objectifs intermédiaires sont contributifs de ces objectifs et sont plutôt à dominante linguistique. »¹⁵² D. Lustin (2007).

¹⁵¹ [Ce lien renvoie à la bibliographie.](#)

¹⁵² D. Lustin Intervention lors de la session de regroupement de février 2007.

La technicité des formateurs évolue au cours du temps pour aller vers une meilleure maîtrise de la technique de rédaction des objectifs ; une meilleure prise en compte des consignes données par l'architecte du système. Ces consignes sont alors vécues comme des aides à la réalisation des actions et non comme des contraintes sans lien avec la pratique quotidienne des formateurs. Mais au-delà de cette simple mise en conformité avec un travail prescrit, on assiste progressivement à une prise de conscience de la part des formateurs de l'intérêt de la rédaction de ces objectifs et de leur relecture. Les objectifs deviennent progressivement des buts et sous buts de l'activité de formation pour le formateur auxquels ils peuvent se référer pour orienter leur action de formation. En ce sens, on peut dire que cette manière de faire, contribue fortement à leur professionnalisation.

Toutefois il arrive que le contenu des objectifs et le contenu du scénario ne soient pas concordants. Un peu comme si les objectifs étaient rédigés sous le poids de la contrainte et que le scénario correspondait au déroulement de la séance ou au travail réel alors que les objectifs correspondraient au travail auto prescrit.

Montrer que le parti pris d'axer les formations sur l'utilisation des situations professionnelles ne peut avoir de sens que si l'on arrive à comprendre comment et pourquoi les formateurs choisissent spontanément ce type d'approche.

Après enquête, entretien et observation auprès des formateurs, il semble que la réalité de la mise en place d'une stratégie de formation repose sur des interactions entre différents facteurs gérés de manière plus simple et plus complexe que le premier abord du problème semble le définir à priori.

Ainsi on est amené à se demander si le temps de préparation, nécessaire pour articuler les exercices sur une analyse fine des situations de travail, ne constitue pas un facteur limitant. Ce temps de préparation inclut le repérage et la caractérisation des situations de travail au sein des entreprises. Cela suppose également que les formateurs aient la capacité de réaliser de véritables analyses de situations professionnelles.

Mais poser cette question, dans le contexte des formations aux écrits professionnels, revient à poser la question de la rentabilité des actions et du prix auquel est payé cette prestation par le commanditaire : si le prix payé pour la prestation dans son ensemble, permet de dégager du temps de préparation, en considérant qu'une heure de face à face nécessite également une heure de préparation et/ ou d'exploitation, cela revient à multiplier par deux le coût de la prestation. Ce qui est précisément le cas dans le cadre de cette opération.

En réalité il semble que la situation économique de l'organisme de formation dans sa globalité soit à prendre en compte. Si l'organisme est en difficulté financière, il a tendance à privilégier le temps de

face à face pédagogique comme unité de compte de l'activité des formateurs. C'est, en effet, elle qui sert de comptage pour les rentrées de chiffre d'affaire. Plus le prix de l'heure stagiaire est faible plus l'organisme a tendance à augmenter la taille des groupes rendant difficile la mise en place de stratégies individualisées demandant un fort travail d'analyse en amont.

Le temps imparti aux entretiens avec les responsables d'entreprise, aux visites sur le terrain, au recueil et à l'analyse des documents (lorsque ces derniers sont remis aux formateurs) constituent de bons indicateurs de l'activité du formateur. Encore faut-il s'interroger, comme le montre l'enquête réalisée, sur la capacité des formateurs à réaliser de véritables recueils d'informations relatives à l'activité des salariés. Nous éviterons d'employer le terme d'analyse du travail car il s'agit plus d'une observation, afin d'extraire les situations pouvant servir d'appui à l'acquisition, la mobilisation des savoirs fondamentaux.

L'observation des pratiques de formateurs, l'analyse de leur choix dans la rédaction des progressions pédagogiques ainsi que les traces laissées dans les scénarii pédagogiques laissent penser qu'en fait l'activité du formateur est dirigée par l'urgence.

3.5.4.2. Les règles d'action suivantes peuvent être dégagées :

- Si je dispose de temps de préparation et du matériel adéquat alors j'intègre les éléments de la vie professionnelle dans ma réflexion ;
- Si je dois réagir dans l'urgence car j'ai dû sacrifier mon temps de préparation pour remplacer un collègue absent, par exemple, alors je mets en place des exercices types que je connais et qui sont éprouvés.
- Cette dernière stratégie, fréquente au demeurant, s'appuie sur la formation de base du formateur et son expérience antérieure concernant ce type de public référé au niveau FLE, par exemple.

Un autre facteur intervenant peut être constitué par la formation du formateur, son expérience professionnelle et l'aide que ses collègues du dispositif peuvent lui apporter avec les règles d'actions suivantes :

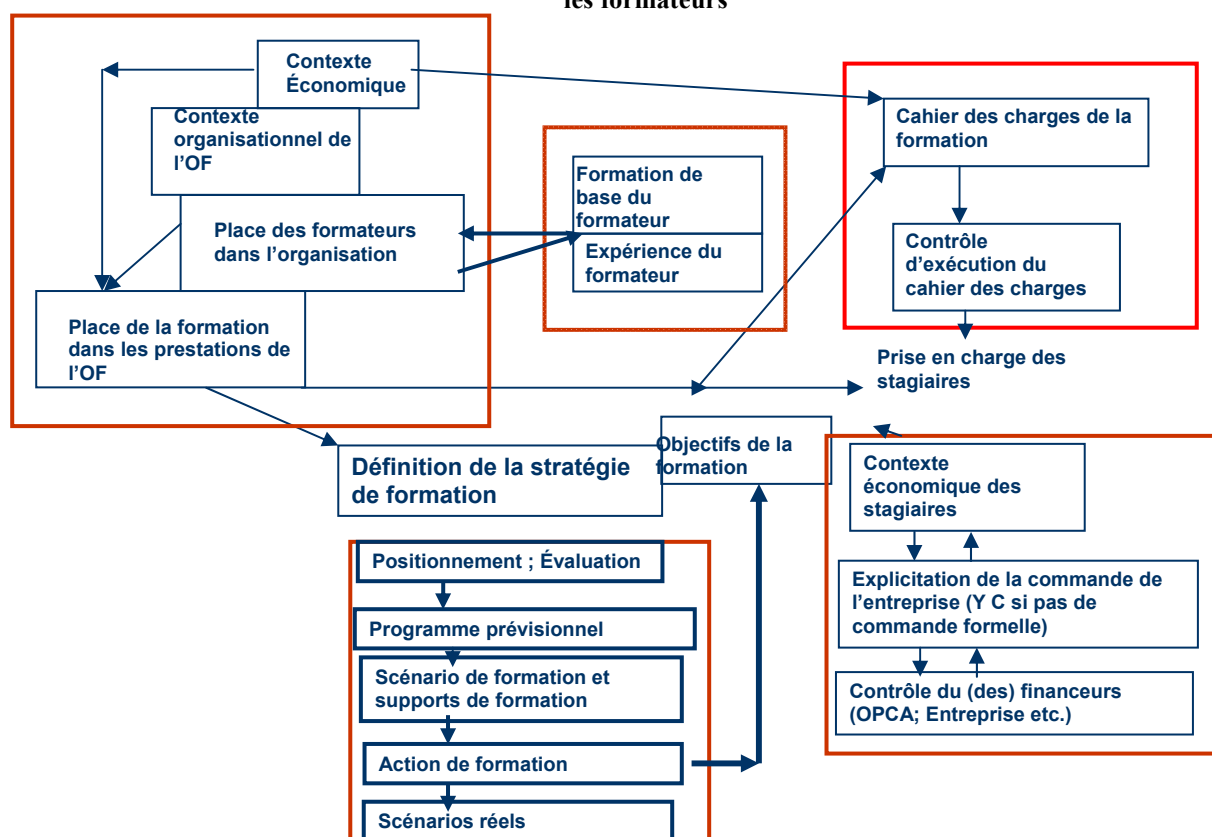
- Si je dispose du temps nécessaire et que je me sens en confiance dans mon organisme alors je mets en place des outils et approches pédagogiques conformes à mes connaissances acquises pendant ma formation initiale ou/et conformes aux recommandations émises par le commanditaire pendant la formation de formateur.

- Si je suis en difficulté pour gérer une situation ou un groupe alors je me tourne, selon le climat de confiance, soit vers mon coordonnateur (responsable direct) soit vers un collègue.

3.5.4.3. Facteurs contextuels liés à l'organisation de l'organisme de formation

L'analyse des entretiens avec les formateurs et leurs responsables, tout au long du travail d'observation in situ, a permis de dégager quatre grandes catégories de facteurs intervenant dans l'élaboration de la stratégie de formation par les formateurs (Schéma 13).

Schéma 13 Inter dépendance des facteurs contribuant à la définition des stratégies et tactiques de formation par les formateurs



3.5.4.2.1. Facteurs liés à l'organisme de formation

3.5.4.2.1.1. Contexte économique de l'OF :

Les organismes de formation appartiennent pour la plupart au réseau associatif. Ils ont une existence fragile liée à la structure économique et « commerciale » de leur région. Les modifications des modes de passation des marchés publics, de l'organisation de ces marchés tant sur le plan national que régional, ont contribué à les fragiliser. La régionalisation des marchés, le faible niveau de rémunération de certaines prestations en raison d'une concurrence exacerbée, l'absence de pérennité

de ces marchés, ne contribuent pas à la pérennisation des organismes, à la fidélisation des formateurs, à la constitution d'un capital compétence au sein de ces organismes.

3.5.4.2.1.2. Contexte organisationnel de l'OF

Né au sein du secteur associatif, avec des préoccupations sociales plus que mercantiles, ces organismes souffrent également d'un déficit organisationnel. Leur taille modeste (moins de 50 ETP) n'autorise pas le recours à des spécialistes performants en matière de gestion des compétences, de gestion économique, de marketing et de commerce. La performance est souvent le fait des formateurs et du réseau relationnel que les dirigeants et les formateurs arrivent à constituer. Le recours depuis quelques années aux procédures d'appels d'offres contribue à fragiliser ces structures économiques orientées davantage vers le secteur social et l'entre aide que vers le secteur marchand concurrentiel.

Ces contraintes organisationnelles ne permettent pas de respecter les temps de préparation, de formation, ou ceux nécessaires à la rédaction des comptes-rendus d'action.

3.5.4.2.1.3. Place du formateur dans l'organisation

Le formateur est, comme dans tout système de production, considéré comme un ouvrier producteur. La convention collective du secteur de la formation renforce cette assertion. La multiplicité des marchés et de leurs finalités, la multiplicité des intervenants nécessaires induisent souvent le fait qu'un formateur soit amené à effectuer des « remplacements » au pied levé pour palier à l'absence d'un autre formateur par exemple.

3.5.4.2.1.4. Place de la formation dans l'ensemble des prestations de l'OF

La gestion de la TVA (assujettissement ou non) est également un facteur de nature à expliquer la structure des marchés pris par les organismes. Certains organismes ne voulant pas dépasser 20% de leur chiffre d'affaires avec des donneurs d'ordre assujettis à la TVA pour éviter de devoir changer de régime.

Dans ce contexte économique difficile, certains n'hésitent pas à qualifier de « vache à lait » les prestations mises en place par les OPCA qui acceptent de payer les prestations aux prix pratiqués sur le marché pour des prestations similaires. Les « excédents » ainsi dégagés servent à combler les « déficits » générés par les autres prestations de l'organisme de formation.

3.5.4.2.2. Facteurs contextuels liés à l'entreprise (ou aux groupes d'entreprises) dont sont issus les stagiaires

3.5.4.2.2.1. Contexte économique des stagiaires

Outre leur faible niveau de rémunération, les stagiaires sont « volontaires ». Ce volontariat est souvent réel et se traduit par une forte motivation des stagiaires. C'est notamment le cas de femmes qui trouvent dans ces formations une occasion d'élargir leur cercle de connaissances, de favoriser leur émancipation économique.

Dans certains cas le salarié participe à l'action de formation en plus de ses horaires de travail. Nous avons, par exemple vu des salariés commencer leur journée avec une prestation en entreprise de 6 heures du matin à 12h 30 puis participer à l'action de formation de 13h30 à 16h 30 pour retourner en entreprise par la suite. Ces conditions de fatigue ne facilitent pas le travail d'apprentissage.

Les syndicats de salariés demandent également à ce que ces actions de formation soient mises en place.

3.5.4.2.2.2. Commande de l'entreprise

Nous avons relevé que certaines actions étaient mises en place par l'entreprise avec une forte implication de la hiérarchie. Elle se traduit par la présence des responsables lors des réunions de coordination ou de bilan, par la mise à disposition des documents authentiques.

Dans d'autres cas les entreprises profitent des avantages de la prestation proposée par l'OPCA pour « mettre à l'abri » des salariés pendant une période économiquement difficile. La formation contribue à « former plutôt que licencier » selon l'expression d'un OPCA.

La commande de l'entreprise n'est pas formalisée fréquemment. Ainsi dans le cdrom n'avons-nous pas trouvé de document présentant les attentes ou la commande de l'entreprise.

3.5.4.2.2.3. Contrôle des financeurs

L'OPCA, et par délégation le consultant exercent une fonction de contrôle sur les prestations des organismes de formation à deux niveaux : Administratif (suivi des heures de présence, paiement des heures de formation aux stagiaires, prise en compte des frais annexes, etc.) et technique (tenue des réunions de coordination, remise des supports de formation, etc.) Ces contrôles sont prévus dans le cahier des charges de la formation et génèrent une activité complémentaire de la part des formateurs ou des services administratifs de l'organisme de formation.

3.5.4.2.3. Facteurs liés au pilotage du dispositif

Le pilotage du dispositif génère une grosse activité pour l'OPCA. Il doit en particulier rendre compte à son conseil d'administration et à la CPNE. Il a délégué contractuellement certains aspects de cette activité à un cabinet conseil. C'est notamment le cas pour le repérage, la sélection des organismes de formation et la formation des formateurs. Les orientations et la gestion budgétaire nécessitent la mise en place d'une procédure informatisée complémentaire à celle que réalise l'OPCA dans son activité habituelle.

3.5.4.2.3.1. Cahier des charges du dispositif

Le cahier des charges a été mis en place dès le début de la mise en place du dispositif. Il est régulièrement amendé pour tenir compte des évolutions contextuelles et techniques.

3.5.4.2.3.2. Contrôle d'exécution (voire contrôle des financeurs)

3.5.4.2.4. Facteurs liés au formateur

3.5.4.2.4.1. Formation de base du formateur (voire enquête infra)

La formation de base des formateurs ne comprend pas seulement la formation initiale dont ont bénéficié les personnes dans leur jeunesse mais également les formations diplômantes longues qui ont permis de consolider leur expérience professionnelle.

L'enquête a montré que la plupart de ces formateurs ont un niveau élevé complété par une solide formation continue.

3.5.4.2.4.2. Expérience du formateur

Chacun de ces groupes de facteurs interagit avec les autres groupes pour déterminer une première approche des objectifs de formation et déboucher sur une première définition d'une stratégie de formation. Mais la réalité du terrain et surtout la prise de conscience du niveau réel du groupe de stagiaires, de leurs attentes, de la dynamique du groupe qui s'instaure durant les premières semaines de travail, conduit le formateur à modifier sa stratégie de manière plus ou moins profonde en fonction notamment de son système de contraintes et de sa culture profonde liée à son expérience professionnelle et sa formation de base.

Le recours à des aides comme le CD Rom du FAF Propreté, la consultation d'autres formateurs du dispositif. Le rappel périodique au cahier des charges, intervenant lors des sessions de regroupement ou lors des visites en entreprise, constitue autant de facteurs spécifiques propres à modifier les options prises par le formateur.

3.5.5. Quatre stratégies pour traiter le problème des écrits professionnels

3.5.5.1. Caractéristiques des stratégies de formation.

L'analyse des scénarios pédagogiques ainsi que des discours des formateurs a permis de retenir les critères et indicateurs présentés dans le tableau 38, pour caractériser les stratégies de formation :

Tableau 38 Critères et indicateurs de stratégie de formation

Critères Indicateurs	Organisation de l'action de formation	Choix et orientation des supports et scénario par le formateur	Motivation des stagiaires
	Intra entreprise	Vie professionnelle (une utilisation la plus fréquente possible des situations professionnelles pour élaborer les supports de formation)	Durée de formation
	Inter-entreprises	Vie courante (linguistique) (centrée sur les mécanismes linguistiques de l'acquisition des fondamentaux de la lecture et de l'écriture avec l'utilisation de documents issus de la vie courante et/ou des documents issus d'une méthode pré existante)	Taux de présence
	Entrées et sorties permanentes		Langue d'origine

D'autres critères auraient pu être pris en compte mais les indicateurs n'ont pas pu être déterminés et observés aussi les avons-nous écartés dans le cadre de cette thèse. C'est notamment le cas pour les attentes des stagiaires, des entreprises et celles des formateurs. Nous avons également écarté la cohérence comme critère car nous n'avons pas pu déterminer des indicateurs pertinents au regard de nos hypothèses et des matériaux dont nous disposions.

L'analyse des progressions pédagogiques ainsi que l'analyse du discours des formateurs a permis de caractériser également une pratique distincte : L'utilisation de LIVRETS qui permet de résoudre les difficultés liées à l'hétérogénéité des membres d'un groupe. Cette hétérogénéité peut être liée à des entrées et sorties permanentes, à des degrés de maîtrise linguistique, à des niveaux d'alphabetisation, à des situations professionnelles différentes.

Pour intéressante qu'elle soit, cette approche n'a pas pu faire l'objet d'une investigation sur le plan cognitif car, pour réaliser notre étude sur l'efficacité de la stratégie pédagogique d'un point de vue cognitif, nous n'avons pas pu réaliser la seconde série de tests.

3.5.5.2. Positionnement global des organismes sur le critère de l'orientation des supports

Si l'on reprend les données issues du dépouillement des supports contenus dans le CD ROM, on voit la répartition suivante (tableau 39)

Tableau 39 Répartition des organismes et des supports contenus dans le CDRom153

	Situations professionnelles	Vie courante (linguistique)	Total
Nombre d'organismes dont les supports sont à dominante	7	16	23
	30,4%	69,6%	100,0%
Nombre de documents à dominante	1077	2272	3349
	32,2%	67,8%	100%

On constate qu'environ deux tiers des organismes et des supports ont une orientation « vie courante » (ou linguistique). Ce qui montre que, nonobstant les recommandations du cahier des charges, les formateurs utilisent leurs documents habituels. Nous verrons, dans la partie suivante, si cet état de fait nuit à l'acquisition ou la consolidation du processus de lecture.

3.5.5.3. Répartition des organismes observés dans le cadre de la mesure des effets des composantes de la stratégie pédagogique

Nous avons retenu quatre formateurs appartenant à trois organismes qui ont réalisé six actions de formation pour appuyer notre étude des résultats sur l'évolution du processus cognitif de la lecture (Tableau 40).

En appliquant les critères aux organismes qui ont accepté de participer à la phase de test est la suivante, nous obtenons la répartition suivante des actions réalisées par les différents formateurs:

Tableau 40 Répartition des actions prises en compte dans l'étude de l'effet de la formation sur l'acquisition ou le renforcement du processus de lecture

Organisme de formation	Action /formateur	Intra	Inter
B	B		X
C	T	X	
	Inter		X
A V	Insertion	X	
	V3		X
C	F1		X
	F2		X

¹⁵³ [Tableau issu de l'annexe 6 Finalité des documents](#)

Comme le montrent les présentations détaillées de ces actions jointes en Annexe¹⁵⁴, le même formateur peut avoir à tenir compte dans sa stratégie de facteurs organisationnels imposés par le commanditaire et/ou l'entreprise. C'est le cas pour deux premiers organismes. Le troisième a fait un choix différent en mettant deux formateurs différents pour deux actions inter entreprises mais avec des groupes établis en fonction du degré d'alphabétisation. Cette orientation a été validée par le commanditaire.

En fonction de l'analyse des scénarii pédagogiques, que nous avons faite et qui est explicitée dans les annexes, nous avons retenu que les supports, comme les objectifs de formation, étaient orientés soit vers une finalité professionnelle, soit vers une finalité de la vie courante (linguistique) (Tableau 41).

Tableau 41 Répartition des organismes en fonction des critères organisationnels et de l'orientation des supports

	Situation professionnelle	Linguistique
Livret	B	
Individualisation		CI
Groupe intra entreprise	AVI	CT
Groupe inter-entreprises	B AV3	CI CF1 & CF2

Un dernier tableau (Tableau 42) récapitule la répartition des critères selon les organismes

Tableau 42 Répartition des actions de formation en fonction des critères retenus pour caractériser les stratégies de formation

		Critères concernant							
		L'Organisation		Les Formateurs			Les Stagiaires		
Organisme de formation	Action /formateur	Intra	Inter	Identité du formateur	Situation professionnelle	Vie courante	Taux de présence	Durée de formation	Langue origine
C	Tef.	X		Ni		X	X	X	X
	Inter		X	Ni		X	X	X	X
A V	Inter	X		Ce	X		X	X	X
	V3		X	Ce	X		X	X	X
Ce	F1		X	Fr		X	X	X	X
	F2		X	Ch		X	X	X	X
B	Livret		X	Na	X				

3.6. Des stratégies différenciées mais pour quelle efficacité sur les processus cognitifs des stagiaires ?

A travers l'analyse des documents produits par les formateurs des trois organismes pris en compte, nous avons pu établir que chacun a, en fonction du système de contraintes qui lui est propre,

¹⁵⁴ Voir [annexe n° 14](#) Les organismes observés.

développé une stratégie pédagogique spécifique. Cette dernière ne prend que partiellement en compte les éléments du cahier des charges du dispositif.

Les Objectifs Terminaux, comme les Objectifs Intermédiaire, constituent bien une trace de l'activité du formateur. Toutefois nous avons été amenés à constater un écart entre les énoncés de ces objectifs et la description faite du déroulé de la séance. Certains objectifs énoncés ne sont pas réalisés et inversement certaines actions mises en place pendant la séance ne correspondent pas aux objectifs annoncés. Lors des entretiens, les formateurs nient que de tels écarts puissent exister. Confrontés aux traces qu'ils ont eux-mêmes produites, ils arguent de la difficulté à rendre compte. Mais par la suite ils conviennent que, bien souvent, la relecture de leurs scénarii, ainsi que celle des documents supports qu'ils ont utilisés, leur permet de comprendre pourquoi certains stagiaires ne peuvent pas progresser compte tenu de l'écart trop important entre les situations d'apprentissages proposées et le niveau du stagiaire. On retrouve ici l'application de la ZPD chère à Vigotsky(1934¹⁵⁵).

Ainsi, si l'on veut comprendre l'activité du formateur, on ne peut se baser exclusivement sur le discours du formateur ou sur le compte rendu qu'il fait de ses cours. Mais l'examen de ses productions, couplé avec ses comptes-rendus (scénario) constitue une approche plus fiable de son activité.

On peut également se demander, au-delà des simples témoignages et discours portés par les stagiaires ou les formateurs sur les progrès réalisés par telle ou telle personne, si ces progrès sont durables ou s'il ne s'agit que d'un effet de bachotage sans lendemain. En d'autres termes les effets de la formation concernent-ils le processus cognitif ou simplement la mémorisation de contenus de formation qui, faute d'être activés quotidiennement, seront sans efficacité à long terme comme on avait pu le constater pour les FGP mises en place pour les grutiers (Boucheix, Chantecalair 2000¹⁵⁶).

Nous venons de :

1. Décrire la genèse du dispositif
2. Repérer les différents acteurs du dispositif et situés leurs enjeux,
3. Analyser les productions des formateurs et repérer différents critères et indicateurs généraux permettant de caractériser la pratique des formateurs

¹⁵⁵ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

¹⁵⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Nous allons, à l'aide de l'outil ECCLA, que nous allons présenter, détailler les résultats obtenus lors de la première et de la seconde passation. Puis nous regarderons si les critères retenus sont de nature à expliquer une partie des progrès obtenus.

Nous allons tenter de mesurer, pour la lecture, l'effet sur le processus cognitif de trois stratégies de formation différentes. Nous allons également examiner les effets que pourraient jouer sur l'apprentissage ou la consolidation de la lecture, différents facteurs sociologiques (âge, sexe, langue d'origine), ou organisationnels (formation intra entreprise, inter entreprise, fréquence des séances de formation).

IV Evaluer les progrès réalisés par les stagiaires :

Comme nous l'avons présenté dans la partie méthodologique, nous avons retenu le test informatisé ECCLA pour mesurer les progrès réalisés dans le processus de lecture. Nous allons d'abord le présenter ainsi que les résultats obtenus lors de la première passation, puis lors de la seconde passation, enfin, comparer les résultats entre les deux passations et tenter d'identifier les facteurs permettant d'expliquer les progressions à l'aide de différents facteurs (sociologiques ou autres).

4.1. ECCLA (Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte)

4.1.1. ECCLA comprend trois types d'épreuves

4.1.1.1.Des épreuves où l'on mesure le temps de réaction de la personne

Ces épreuves indiquent la vitesse de réaction de la personne à l'apparition d'un signal non linguistique. Cette vitesse de base constitue une donnée de base. Le temps de réaction est déduit des temps de réponse enregistrés dans les différentes épreuves. Ces épreuves servent également d'entraînement pour maîtriser l'utilisation de l'ordinateur.

4.1.1.2.Des épreuves où l'on mesure la vitesse de lecture et la compréhension

Dans ces épreuves, la personne lit un texte mot à mot en appuyant sur une touche du clavier de l'ordinateur pour faire apparaître, un par un, les mots du texte (Zagar et Pynte, 1993). On mesure le temps pendant lequel chaque mot reste affiché à l'écran et on dispose ainsi d'une estimation de la vitesse de lecture nécessaire à la compréhension du texte. A la fin de la lecture de chaque texte, une épreuve de compréhension porte sur des jugements de titres (le titre proposé correspond-il au sens du texte lu ?)

4.1.1.3.Des épreuves de diagnostic proprement dit

Ces épreuves portent essentiellement sur les premières étapes décrites dans le modèle : l'identification des mots et les deux voies (visuelle et phonologique) qui y conduisent. Une bonne automatisation de la reconnaissance des mots est une condition nécessaire pour être un « bon » lecteur, c'est-à-dire être capable d'accéder et de réussir les étapes de calcul du sens d'un texte.

Une autre condition nécessaire, en particulier pour les migrants, caractéristiques du programme examiné, est la maîtrise d'un stock lexical suffisant tant dans le domaine de la vie courante que dans celui du vocabulaire nécessaire à la vie professionnelle. Les premières observations pragmatiques montrent que les stagiaires ne sont pas capables de déchiffrer des mots, faute de les connaître, de les

identifier comme des mots porteurs de sens en langue française courante. Exemple : Coquelicot, vacarme, vieillard, canari).

4.1.2.Et comporte 16 épreuves

Ces 16 épreuves peuvent être classées en trois catégories :

1. Evaluation des temps de réaction
2. Evaluation des étapes menant à la reconnaissance des mots
3. Evaluation de la lecture.

Chacune de ces catégories se compose d'épreuves :

1. Evaluation des temps de réaction

- Epreuve 1 : Temps de réaction simple (TRS) :

Objectifs :

Obtenir une indication sur la rapidité motrice du sujet (temps de réaction à un stimulus non verbal : apparition d'un cœur ou d'un carré à l'écran).

Familiariser le sujet avec le déroulement des épreuves. L'intervalle de temps précédant le stimulus varie de 250 à 2500 milli secondes.

- Epreuve 1 : Temps de réaction à choix forcé (TRC)

Objectif : Obtenir un temps de réaction de base (temps de décision+temps moteur de réponse). Ce temps de base sera retranché du temps de réaction moyen dans les différentes épreuves afin de déterminer le coût associé à chaque épreuve

Cette épreuve est effectuée à chaque passation pour familiariser, entraîner le sujet à la procédure de choix forcé.

2. Evaluation des étapes menant à la reconnaissance des mots :

➤ Etape du traitement visuel

- Epreuve 2 : Codage des lettres (COD)

•Objectif : Tester l'activation des codes graphémiques (coût de l'activation des codes abstraits)

- Epreuve 3 : Jugement d'identité de lettres (JIL)

Objectif : Tester le processus d'analyse d'une chaîne de caractères

- Epreuves 4 & 5 Jugement de similitude de 2 ensembles de lettres (SM1 et SM2)

Objectif : Tester les processus d'analyse de 2 chaînes de caractères et le codage de la position des lettres.

➤ Etape du traitement phonologique

- Epreuve 6 : Décision phonologique à choix forcés 1 (PH)
Objectif : Tester la transformation des codes graphémiques en codes phonologiques
- Epreuve 8 : Décision lexicale phonologique (PHO)
Objectif : Tester l'activation du lexique par le biais des codes phonologiques

3. Etape Lexicale

- Epreuve 7 : Décision Phonologique à choix forcé 2 (PH2)
Objectif : Tester la capacité du sujet à accéder aux codes phonologiques du mot par adressage (au moins pour les mots irréguliers) et aux codes phonologiques du non mot par assemblage et comparer les deux codes obtenus
- Epreuve 9 : amorçage orthographique (AOR)
Objectif : Tester l'influence des processus de bas niveau sur la décision lexicale notamment la facilitation grâce à l'activation préalable des codes graphémiques.
- Epreuve 10,11, 12 : Tâches de décision lexicale
Objectif : Tester l'accès au lexique, c'est-à-dire l'appariement de l'assemblage graphémique avec une entrée du lexique mental du sujet
- Epreuve 10 Effet de la fréquence et longueur (DL1)
- Epreuve 11 Effet de la fréquence et de la régularité (DL2) Tester l'accès au lexique par la voie directe
- Epreuve 12 Effet de la fréquence et de la classe grammaticale (DL3) Tester l'accès au lexique par les mots outils (pronom, préposition...) et l'organisation du lexique.
- Epreuve 13 : Catégorisation sémantique (SEM)
Objectif : Tester la catégorisation sémantique du sujet (extraction des propriétés sémantiques d'un mot et le comparer avec une catégorie proposée)

4. Lecture

- Epreuve 14 : Lecture de texte mot à mot (LMM)
Objectif : Evaluer le temps de lecture et la stratégie de lecture – compréhension du texte
- Epreuve 15 : Lecture de mots hors contexte (LHC)
Objectifs : Evaluer le temps et la stratégie de lecture en contexte et hors contexte
Evaluer le jugement de synonymie

4.1.3. Limites constatées à l'utilisation d'ECCLA

Lors des tests organisés au début de la recherche plusieurs limites sont apparues :

1. Limites techniques informatiques :

- a. Le logiciel a été conçu et réalisé en 1993 sous DOS. La présentation du logiciel est peu conviviale et peu ergonomique tant pour les stagiaires que pour les personnes chargées de l'installation et de la conduite de la passation.
- b. L'installation de la version mono poste se fait à l'aide d'une disquette. Or la plupart des ordinateurs ne comportent plus de lecteur de disquette sous « a ». Nous avons donc dû contacter les auteurs du test (CNDP Issy les Moulineaux) pour obtenir une version sous clé USB facilement exploitable.
- c. Le respect de la confidentialité : Du fait de la configuration du logiciel il n'est pas possible de bloquer l'accès du logiciel lorsque ce dernier est installé. Les ordinateurs des organismes de formation sont, dans la quasi-totalité des cas, en libre service. Il est donc nécessaire de procéder à une désinstallation puis à une réinstallation à chaque passation. La sauvegarde des données sur un autre ordinateur, dédié au diagnostic et à l'interprétation des données, a permis de résoudre ce problème en transférant les fichiers après chaque passation.

2. Limites techniques du logiciel :

Comme le montre Sylvie Sanchez (2005) ¹⁵⁷ les épreuves concernant les étapes de traitement de la lecture posent problème pour la population observée.

- Le temps de réaction devrait avoir une limite temporelle supérieure à 1199ms en raison du fait que la population cible n'est pas familiarisée avec l'utilisation de l'outil informatique.
- Le vocabulaire proposé est souvent inconnu des stagiaires. Ce qui interfère dans le résultat du diagnostic. Les mots proposés sont aussi difficiles à lire et interpréter que les non mots.
- Les épreuves de lecture en contexte et hors contexte sont trop longues et dépassent les capacités d'attention du public cible.
- Les épreuves ne comprennent pas de vocabulaire technique lié à l'activité professionnelle du public cible. On pourrait suggérer aux formateurs de modifier leur stratégie de formation en insistant davantage sur l'acquisition d'un vocabulaire professionnel usuel lors des séquences de formation par la mise en place systématique de discussions utilisant des mots du

¹⁵⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

vocabulaire commun. Les mots acquis seront écrits et révisés lors des séances suivantes en liaison avec l'activité professionnelle de chaque stagiaire.

- Certaines épreuves sont surdimensionnées pour une partie du public visé : celui des salariés d'origine étrangère en début d'alphabetisation.

3. Autres limites

ECCLA est un bon outil conçu pour diagnostiquer les déficits dans la maîtrise du processus de lecture, pour des personnes ayant un niveau de connaissance de la langue française suffisant. Il ne permet pas de mesurer le niveau de connaissance du français. Il ne permet pas de différencier les difficultés en fonction de la maîtrise de la lecture dans la langue d'origine. Ainsi le passage d'une langue consonantique à une langue phonétique pose des problèmes différents que ceux posés par des populations dont la langue n'est et n'a jamais été une langue écrite.

La base de validation du test ECCLA (JAPD) ne correspond pas à la population des adultes salariés, en situation d'illettrisme ou de faible maîtrise des savoirs de base en situation professionnelle.

Néanmoins nous avons retenu ECCLA comme outil d'étude et non comme outil de positionnement. C'est, en 2004, l'outil le plus pertinent au regard de nos préoccupations et des impératifs techniques dont nous voulions tenir compte (diversité des lieux de prélèvement de l'information, modalités de passation et de dépouillement etc.) Son informatisation et son utilisation possible dans différentes configurations informatiques ont constitué un élément de notre choix.

4.2. Des résultats répondant à deux questions

L'exploitation des données recueillies vise, dans un premier temps, à répondre à deux questions :

1. Quelles sont les caractéristiques générales de la population testée en début de formation.

Pour cela nous avons dépouillé globalement les résultats issus du test ECCLA passé dès le début de la formation (dans le premier mois de la formation). Il est, en effet, très difficile de commencer la formation en « infligeant » un test qui renvoie la personne à ses difficultés. De plus, ce type d'approche risque de démotiver les personnes et de décourager les entreprises qui voient ressurgir des pratiques pédagogiques qualifiées de « scolaires ». Il s'agit simplement d'établir, pour la population testée, la liste des difficultés dans le processus de lecture. En quelque sorte il s'agit de faire le diagnostic global de la population comme le préconise ECCLA, dans sa version originale. Cela va nous permettre d'établir une photo des difficultés cognitives de la population cible.

2. Quels sont les progrès réalisés par les personnes en fonction des stratégies de formation.

Une seconde passation permet d'établir une comparaison. L'hypothèse est que si le stagiaire a progressé alors les résultats seront meilleurs, en termes de durée de passation et de performance dans les différentes étapes, lors de la seconde passation. C'est le diagnostic différentiel qui est intéressant et non la performance brute au second test.

4.2.1. Les centres de formation observés.

Nous avons retenu quatre centres de formation pour effectuer ces observations. La présentation de ces centres est en Annexe 14¹⁵⁸. Nous n'avons retenu dans le corps du texte que les informations qui nous paraissaient pertinentes au regard des thèmes traités.

Par la suite les centres sont codifiés pour respecter l'anonymat. Le tableau de décodage se trouve en début de l'annexe 14

4.2.2. Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon comprend 36 personnes différentes provenant des quatre centres de formation retenus.

4.2.2.1. Caractéristiques sociologiques des stagiaires

Les facteurs suivants ont été pris en compte :

1. L'âge lors de la première passation (Tableau 43)
2. Le sexe (Tableau 44)
3. La main dominante (Tableau 45)
4. La langue maternelle d'origine (Tableau 46)
5. Le niveau scolaire (classe la plus haute fréquentée) (Tableau 47)
6. Le diplôme (a été retenu le diplôme le plus élevé obtenu) (Tableau 48)

4.2.2.1.1. Age

Tableau 43 Répartition des âges lors de la première passation (effectif et %)

	20/40	41/50	51/60	>60	Total
B	2		1		3
V	3	3	1		7
V3	1	3			4
T	1	1	3		5
I	3	4	4		11
CF1/CF2	4	1	1		6
TOTAL	14	12	8		36

	20/40	41/50	51/60	>60	Total
B	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	8,3%
V	42,9%	42,9%	14,3%	0,0%	19,4%
V3	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	11,1%
T	20,0%	20,0%	60,0%	0,0%	13,9%
I	27,3%	36,4%	36,4%	0,0%	30,6%
CF1/CF2	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	16,7%
TOTAL	38,9%	33,3%	22,2%	0,0%	100,0%

¹⁵⁸ [ANNEXE 14 Les organismes de formation observés](#)

La population observée a une répartition d'âge homogène selon les trois catégories retenues. Mis à part dans le cas T où la population est sensiblement plus âgée, cette répartition selon les tranches d'âge est quasi identique selon les différentes stratégies pédagogiques retenues.

Il serait intéressant dans de prochaines études (si les intéressés acceptent de répondre à la question) de pouvoir situer leur date d'arrivée en France ou leur durée de séjour. Ce qui pourrait constituer un indice pour évaluer leur maîtrise du lexique de langue française en faisant l'hypothèse que plus la personne est présente en France depuis longtemps, plus son stock lexical usuel est important et précis. La même hypothèse pourrait d'ailleurs être faite, à propos de la durée de présence dans une branche professionnelle pour apprécier la maîtrise du vocabulaire professionnel.

4.2.2.1.2. Sexe

Tableau 44 Répartition des sexes lors de la première passation (effectif et %)

	Femme	Homme	Total
B	3		3
V	4	3	7
V3	4	0	4
T	2	3	5
I	6	5	11
CF1/CF2	4	2	6
TOTAL	23	13	36

	Femme	Homme	Total
B	100,0%	0,0%	8,3%
V	57,1%	42,9%	19,4%
V3	100,0%	0,0%	11,1%
T	40,0%	60,0%	13,9%
I	54,5%	45,5%	30,6%
CF1/CF2	66,7%	33,3%	16,7%
TOTAL	63,9%	36,1%	100,0%

Sauf dans les cas de B et V3 la répartition par sexe est quasi homogène autour de 50%. Dans le cas de B il semble que cela corresponde à une spécificité locale représentative du public accueilli dans ce type d'action où peu d'hommes participent.

4.2.2.1.3. Main dominante

Tableau 45 Répartition "Main dominante" lors de la première passation (effectif et %)

	Droite	Gauche	Total
B	3		3
V	5	2	7
V3	4		4
T	5		5
I	10	1	11
CF1/CF2	6		6
TOTAL	33	3	36

	Droite	Gauche	Total
B	100,0%	0,0%	8,3%
V	71,4%	28,6%	19,4%
V3	100,0%	0,0%	11,1%
T	100,0%	0,0%	13,9%
I	90,9%	9,1%	30,6%
CF1/CF2	100,0%	0,0%	16,7%
TOTAL	91,7%	8,3%	100,0%

Ce critère a été retenu au regard de la pratique de l'écriture et de l'utilisation de l'ordinateur. La quasi-totalité des personnes sont droitrières.

Contrairement aux appréhensions des formateurs et des responsables d'entreprise, la réalisation du test sur un ordinateur avec l'utilisation du clavier n'a pas posé de problème. Bien au contraire les personnes se sont senties valorisées et certaines ont dit « Quand je vais dire à mes enfants que je me suis servi d'un ordinateur ils vont être étonnés ».

4.2.2.1.4. Langue maternelle

Nous avons identifié les langues maternelles des personnes testées (tableau 46)

Tableau 46 Répartition des langues maternelles

	Latin		Arabe		Africaine						Autres	Total
	Français	Portugais	Marocain	Algérien	Diola	Peule	Bambara	Soninké	Ningala	Mandiack			Comorien	Tamoul
B	1		1		1							3
VI	6		1									7
V3	3								1			4
CT		1				2	1	1				5
CI	1		1		1		2	4	1		1	11
CF1/CF2		1					2	2			1	6
TOTAL	11	2	3		2	2	5	7	2	2	2	36

Puis nous les avons regroupées en trois catégories principales : Langues latines ; Langues arabes ; Langues africaines, Autres : Sous ce vocable ont été mises deux langues de l’océan indien : le Tamoul et le comorien. Si la langue tamoule est une langue avec une écriture formalisée et différente dans sa conception des autres langues, nous ne savons que peu de choses concernant le comorien et l’influence éventuelle de l’alphabétisation dans cette langue sur l’apprentissage de la lecture/écriture en français.

A l’inverse des critères précédents, on note une forte hétérogénéité selon les régions où se déroule la formation :

Pour les groupes T et I la présence des langues africaines est plus marquée mais surtout on constate une quasi individualisation de ces langues d’origine. Ce qui oblige le formateur à faire des efforts constants d’adaptation et de rectification de son enseignement pour tenir compte de cette spécificité.

4.2.2.1.5. Classe fréquentée

Il s'agit là de la dernière classe fréquentée quel que soit le lieu (pays d'origine ou France) (tableau 47)

Tableau 47 Répartition selon la dernière classe fréquentée (effectif et pourcentage)

	Aucune	<CM2	<5ème	<seconde	> seconde	Total
B	1	1	1	0		3
AVI	2	1		3	1	7
AV3	1	2		1		4
CT	4	0		1		5
CI	8	1	1	0	1	11
CF1/CF2	3	0	1	2		6
TOTAL	19	5	3	7	2	36

	Aucune	<CM2	<5ème	<seconde	> seconde	Total
B	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	8,3%
AVI	28,6%	14,3%	0,0%	42,9%	14,3%	19,4%
AV3	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%	0,0%	11,1%
CT	80,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	13,9%
CI	72,7%	9,1%	9,1%	0,0%	9,1%	30,6%
CF1/CF2	50,0%	0,0%	16,7%	33,3%	0,0%	16,7%
TOTAL	52,8%	13,9%	8,3%	19,4%	5,6%	100,0%

Le niveau scolaire déclaré est faible puisque les deux tiers des personnes, déclarent n'être jamais allés à l'école ou ne pas avoir dépassé le niveau primaire.

4.2.2.1.6. Diplômes

Il s'agit du diplôme déclaré. La très grande majorité des personnes testées ne sont jamais allées à l'école, ou tout du moins affirme ne jamais avoir reçu une formation initiale dans leur pays d'origine. Et même dans ce cas, la formation n'a pas débouché sur l'obtention d'un diplôme. (Tableau 48)

Tableau 48 Répartition selon le diplôme le plus élevé obtenu (effectif et pourcentage)

	Aucun	CEP	BEPC	CAP	>Bac	Total		Aucun	CEP	BEPC	CAP	>Bac	Total
B	3					3	B	100,0%					8,3%
AVI	4	1	1	1		7	V	57,1%	14,3%	14,3%	14,3%		19,4%
AV3	4					4	V3	100,0%					11,1%
CT	4		1			5	T	80,0%		20,0%			13,9%
CI	10				1	11	I	90,9%				9,1%	30,6%
CF1/CF2	4	1	1			6	CF1/CF2	66,7%	16,7%	16,7%			16,7%
TOTAL	29	2	3	1	1	36	TOTAL	80,6%	5,6%	8,3%	2,8%	2,8%	100,0%

On peut noter différentes exceptions : deux personnes sont allées en scolarité au-delà de la troisième ; dans un cas il s'agit d'un diplôme de théologie en langue arabe alors que la personne est de culture africaine sub-saharienne. Dans ce cas on constate des difficultés de maîtrise du lexique francophone et des stratégies de type FLE ont pu être mises en place. Cependant il semble bien, et nous le verrons dans le dépouillement

du test ECCLA, que cette personne éprouve également des difficultés à maîtriser la technique de déchiffrage.

L'autre personne éprouve toujours des difficultés de lecture en raison d'une absence de pratique entre sa sortie de scolarité et la reprise d'une activité professionnelle. Ce qui se traduit par une perte du processus cognitif de la lecture.

A la question : « quelle méthode de lecture appliquez-vous? » Il a été répondu : « La lecture globale » « J'éprouve des difficultés avec les mots nouveaux et un peu compliqués ».

Une personne est en difficulté en raison de son passé personnel : placée en IME dès l'âge de 8 ans, elle a suivi une scolarité « adaptée » jusqu'en troisième sans grand résultat.

Une autre personne a obtenu un CAP, mais du fait d'une non pratique de la lecture, elle a perdu ses acquis.

4.2.2.2. Caractéristiques techniques de l'échantillon

4.2.2.2.1. Les abandons

Les abandons ont été préjudiciables à la recherche menée dans la mesure où le protocole prévoyait de faire passer les tests en début et en fin de progression afin de mesurer les écarts dans la maîtrise du processus de lecture. La durée (ou plutôt l'amplitude) de la formation (près d'une année) est en soi un obstacle à ce type de recherche. D'autres facteurs contribuent à la rendre plus difficile.

Sur l'ensemble des personnes testées initialement, plusieurs ont abandonné la formation pour différentes raisons : licenciement de l'entreprise, fermeture de l'entreprise, reconduite à la frontière, suivi irrégulier de la formation puis abandon avec la « complicité » de l'entreprise qui ne libère pas le stagiaire pour les heures de formation.

La totalité des personnes d'un centre n'a pu être re-testée en fin de formation car le centre a connu des difficultés économiques et les salariés ont progressivement abandonné la formation avant la date prévue pour la seconde passation. Il n'a pas été possible de les re-contacter et de les faire revenir pour cette seconde passation.

4.2.2.2.2. La durée de formation et le taux de présence

La durée standard du cycle de formation est de 250 heures. Mais le suivi des fiches de présence révèle une toute autre réalité. Le tableau 49 donne les heures réelles de formation suivies par chaque personne testée et le taux de présence individuel. Il regroupe les données type d'action.

Tableau 49 Répartition des Taux de présence par type de formation

Type d'action	Nb Heures réalisées	Nb Heures théoriques	Taux de présence
Intra	1929	2259	85,4%
Inter	2867	3363	85,3%
ESP	1076	1410	76,3%
Total	5138	6054	84,9%

Le taux moyen de présence est de 84,9% pour l'ensemble de la population (nombre d'heures de formation / nombre d'heures théoriques).

Le taux moyen de présence est de 73,3% pour les formations interentreprises en entrée et sortie permanente (ESP) avec des variations individuelles qui s'échelonnent de 66% à 90%. On voit que cette formule génère des difficultés au regard de la motivation des stagiaires et de leur entreprise. En effet, ces entreprises sont pour la plupart de petite taille. L'absence d'un salarié est difficile à gérer, ce qui conduit parfois l'entreprise à ne pas laisser le salarié partir en formation.

Ce taux monte à 85,4% pour la formation intra-entreprise groupée en une seule fois 6 heures, avec des variations individuelles qui s'échelonnent de 67% à 88%.

Rappelons que lors de la présentation du dispositif aux intéressés dans les entreprises, il est bien spécifié que la présence régulière constitue un facteur de succès de l'opération, et que les congés ne doivent pas interrompre la formation.

Dans la réalité les facteurs comme les absences pour maladie, la fermeture de l'entreprise, la fermeture du centre de formation, la pression familiale pour le maintien des congés avec retour au pays, contribuent largement à l'irrégularité de la présence.

4.2.2.2.3. Durées des passations

L'hypothèse sous jacente d'ECCLA est que plus la passation d'une épreuve est rapide plus le mécanisme, plus le processus en cause est automatisé ou, inversement plus la personne est lente plus le mécanisme est déficitaire.

La prise en compte de la durée totale de passation pourrait constituer un indice du degré de maîtrise de la lecture. Or, nous avons constaté que la durée de passation totale est susceptible de s'allonger lors de la seconde passation (Tableau 50). C'est notamment le cas lorsque la personne a abandonné lors de la première passation et réalisé la totalité du test lors de la seconde passation.

Les causes d'abandon sont principalement l'incompréhension des consignes, le nombre élevé d'erreurs qui découragent la personne, le souhait de la personne d'abandonner en raison de ces erreurs ou parfois plus prosaïquement, en raison de l'heure tardive de la séance et à la démobilisation pour passer les épreuves restantes lors d'une autre séance de formation.

On peut donc inférer que, si les personnes passent le test deux fois à un an d'intervalle, la mesure directe du temps global de passation ne peut constituer un indice de progrès dans la maîtrise du processus de décodage. Il est bien entendu que les formateurs n'ont pas eu connaissance du contenu du test et que les stagiaires n'ont, en aucun cas, fait de bachotage sur les épreuves.

Cet indice n'est pas suffisant mais il donne une première indication sur la compréhension des consignes, la réalisation d'une tâche prescrite, la familiarisation avec l'outil informatique.

Tableau 50 Durées de passation du test ECCLA par centre de formation et par passation

Centre et passation	Salarié											Durées	
	GF	SE	TE	EU	HA	BI	PE	AS	MG	PA	VL	Total	Moyenne
B													
P1	02:21	02:51	01:55									07:07	02:22
P2	--	--	--									--	--
V													
P1	01:40	01:52	01:28	01:43	01:48	05:18	01:08					14:57	02:08:09
P2	01:35	02:36	01:10	01:25	01:18	03:36	--					11:40	01:56
V3													
P1	01:40	01:30	02:21	01:40								07:11	01:47:45
P2	01:45	01:22	02:33	01:33								07:13	01:48
T													
P1	03:48	03:04	02:20	02:25	02:27							14:04	02:48:48
P2	03:18	03:03	02:11	--	--							08:32	02:50:40
C.Inter													
P1	00:44	00:33	00:34	02:56	02:39	01:24	02:33	02:38	01:28	03:59	01:48	21:16	01:56:00
P2	02:09	02:33	01:40	02:23	03:10	01:59	--	02:19	--	03:31	01:29	21:13	02:21:27
CF1													
P1	03:04:00	00:47:00										03:51:00	01:55
P2	02:30	02:28										04:58:00	02:29
CF2													
P1	01:47	01:30	02:41	01:36								07:34:00	01:53
P2	01:40	01:25	02:11	--								05:16:00	01:45

Les temps sont indiqués en Heures, Minutes et Secondes

4.2.2.2.4. Remarques concernant les durées de passation

Nous avons fait l'hypothèse que la durée pouvait constituer un indice rapide de la réussite ou de la progression des stagiaires. A l'épreuve des faits cette hypothèse nécessite différentes précautions :

- Si le stagiaire, lors de la première passation, a un niveau tellement faible que l'on est obligé d'interrompre la passation, il devient évident que lors de la seconde passation le temps s'allongera puisque davantage d'épreuves seront réalisées. Cela a été le cas pour 4 personnes qui se sont révélées être de niveau alphabétisation au départ de la formation.
- A l'inverse pour des personnes de niveau plus élevé, où la première passation a été rapide, le gain de temps ne se révèle pas être forcément un indicateur pertinent puisque les personnes progressent dans la fiabilité du processus de lecture et dans la stabilisation ou le renforcement de leur organisation cognitive. On a même observé des durées plus longues corrélativement avec un accroissement de la performance des personnes.

4.2.3. Mesure des résultats lors de la passation du test ECCLA

4.2.3.1. Le statut des « Erreurs »

Rapidement nous avons été amenés à constater que nombre de stagiaires étaient incapables de réaliser certaines épreuves dans les conditions prévues par le manuel du test ECCLA. Plusieurs raisons ont été identifiées comme l'incompréhension de la consigne malgré les explications et les exemples fournis, des réponses très rapides mais, de l'aveu même des personnes, totalement faites au hasard ou strictement identiques à celle observées durant le dernier exemple traité, la volonté déclarée d'abandonner le test en déclarant « je ne sais pas », la fatigue : il faut se rappeler que les personnes viennent souvent après une journée de travail qui a commencé vers 5h du matin et que le test se déroule vers 14h.

Le manuel de dépouillement, précise que, faute de réalisation du test dans sa totalité, il ne peut être considéré comme valide. Certes, mais ce qui nous intéresse, ce n'est pas d'effectuer un diagnostic en vue de mettre en place une stratégie de formation, mais d'évaluer le delta de progression. En clair si une épreuve n'a pu être réalisée, lors de la première passation (quelle que soit la raison invoquée par le candidat : difficulté de compréhension de la consigne; abandon en raison de la non compréhension des mots, découragement face au trop grand nombre de message d'erreur apparaissant à l'écran, etc.) et qu'elle peut l'être après 250 heures de formation, on pourra, au

minimum, inférer que la formation a contribué à enrichir le stock lexical de la personne voire, et à installer ou consolider des processus de lecture.

On peut également inférer que si, lors de la première passation, une personne n'a pu aller au bout du test (E1) ou que le nombre de bonnes réponses est égal à 0 (E4) et que lors de la seconde passation ces erreurs disparaissent, alors des progrès ont été réalisés. Ce qui entraîne que $E1 < E4 < E3/E5 < E2$.

Les erreurs sont codifiées comme suit par le programme ECCLA (Tableau 51) et dans le cadre de notre travail.

Tableau 51 Codification des erreurs

Code ECCLA	Nature de l'erreur	Code Thèse
E1	Epreuve non effectuée ou effectuée incomplètement	11
E2	% des temps de réactions, supérieur à la norme définie par le concepteur du test	8
E3	% d'erreurs sur les réponses < 50%	9
E4	Le nombre de bonnes réponses est égal à 0; la moyenne des temps de réaction ne peut être calculée.	10
E5	Lors du calcul d'un % moyen d'erreur, l'effectif est égal à zéro.	9
E6	Le calcul du paramètre nécessite l'utilisation d'un autre paramètre calculé. Si ce dernier renvoie à une erreur, E6 sera affiché.	9

4.2.3.2. Résultats de la première passation tous centres de formation confondus

Les différents items examinés par le logiciel ECCLA explorent quatre critères principaux du processus de lecture :

- Visuel
- Phonologie
- Lexicale
- Lecture

A l'intérieur de chaque critère un certain nombre de paramètres principaux permettent de situer les difficultés que rencontrent les stagiaires. Des paramètres complémentaires permettent d'explicitier l'origine de ces difficultés. L'ensemble représente plus de 65 critères.

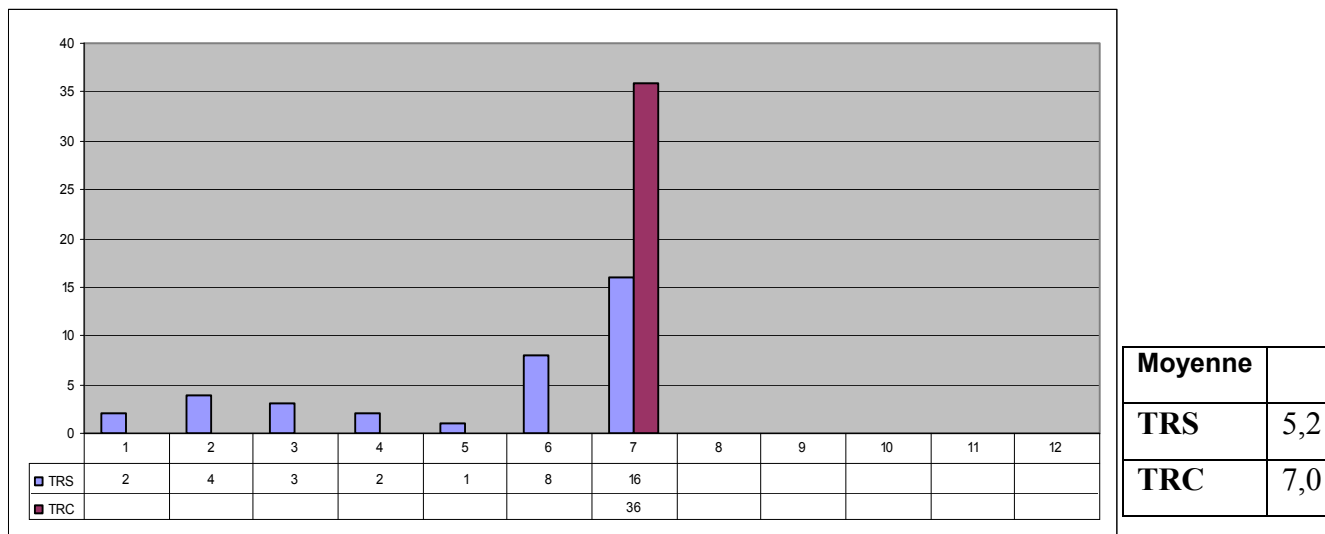
Dans un premier temps, nous allons dresser un tableau simplifié selon les quatre critères principaux du processus de lecture, pour l'ensemble de la population accueillie (soit 36 personnes). Ce tableau servira de base de comparaison par la suite.

Mais au préalable, nous allons regarder comment la population totale se situe au regard de la population qui a servi de référence pour constituer le test. (Ces informations sont tirées des tableaux de l'annexe 20 onglet doccalcul3graphik p1)

4.2.3.2.1. Temps de réaction

On constate une faible variabilité des temps de réaction (Représentation graphique 1).

Représentation graphique 1 Passation N°1 Temps de réaction



La population testée a des temps de réaction plus lents que la population de référence. Les observations réalisées pendant les différentes passations ont toutes montré que les personnes se soucient grandement de ne pas faire d'erreur, malgré la consigne plusieurs fois répétée d'aller vite. Dès qu'un choix doit être opéré, les stagiaires ont adopté un rythme lent comme le montre l'écart de performance entre TRS et TRC.

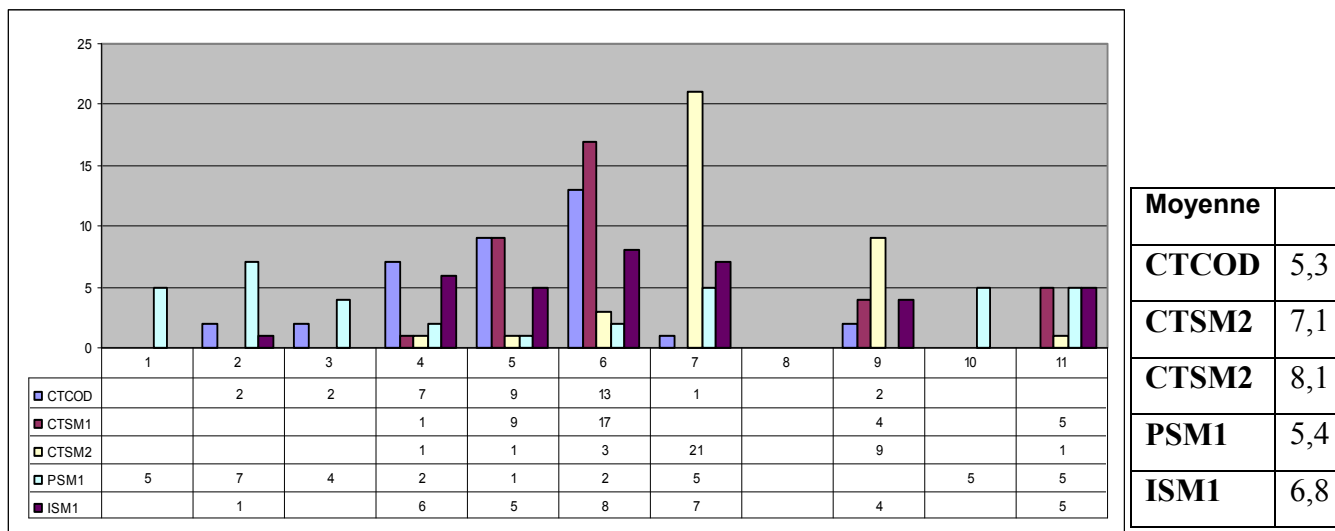
Au regard des observations faites auprès des personnes de la ville de Dijon qui ont suivi la même procédure, on peut faire les mêmes observations. Tout semble donc se passer comme si la population des salariés de bas niveau du secteur de la Propreté se concentrait davantage sur la réussite aux épreuves avec des temps de réaction lents et des taux de réponses fausses faibles.

La familiarisation avec l'ordinateur n'a pas semblé constituer un obstacle à la passation. Certaines personnes affirmant même leur fierté d'utiliser sans problème cet outil. Nous verrons dans la comparaison entre les centres de formation si les personnes qui, pendant la formation, ont utilisé l'ordinateur, ont amélioré leur performance dans ces épreuves. Même si les stagiaires n'ont jamais utilisé un ordinateur, la familiarisation est relativement rapide.

4.2.3.2.2. Visuel

La moyenne correspond à la moyenne pondérée obtenue par les personnes qui ont réalisé le test (RG2).

Représentation graphique 2 Passation N°1 Etapes Visuel



CTCOD : coût pour décider que deux lettres sont identiques

CTSM2 : coût de l'analyse de deux suites de lettres prononçables

PSM1 : coût temporel associé au traitement de chaque lettre (caractère sériel ou parallèle de l'analyse)

ISM1 : coût de la détection de l'inversion de deux lettres (codage de la position)

5 Personnes, soit 16% de l'effectif, ont déjà des difficultés pour identifier les lettres. L'un des paramètres complémentaires semble indiquer que ces difficultés sont parfois porteuses d'indications de changement dans le processus de lecture, notamment en terme de remplacement d'un processus par un autre.

Par ailleurs, lors du débriefing à l'issue de la première passation, nous avons demandé à l'une des personnes si elle portait habituellement des lunettes. Elle a reconnu qu'elle en portait habituellement mais que par « coquetterie » elle ne les mettait pas en formation ce qui ne lui permettait pas de lire, certaines lignes lui paraissaient floues (astigmatisme). Ce qui explique les confusions dans la reconnaissance de certaines lettres.

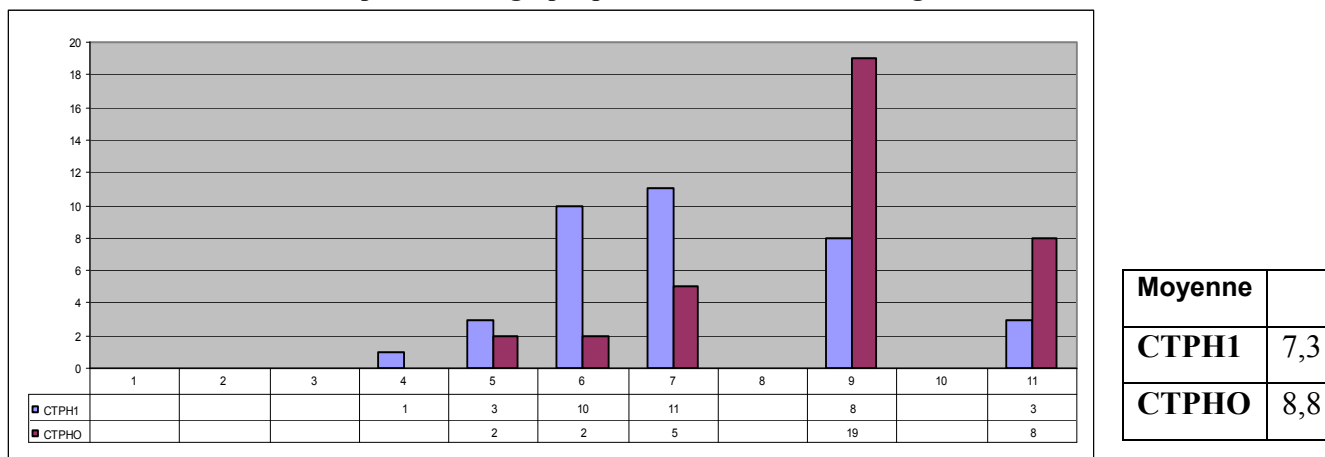
L'ensemble de ces difficultés d'ordre visuel indique qu'une partie de la population entrant dans ce dispositif se situe dans un niveau de quasi analphabétisme. On peut se demander si la formation définie dans le cahier des charges par la profession, est bien adaptée et permet de faire progresser

ces personnes. Nous verrons en faisant une comparaison entre les stratégies des formateurs que ces derniers s'adaptent à la population plus qu'ils ne respectent les consignes du cahier des charges.

4.2.3.2.3. Phonologie

Les difficultés d'ordre phonologique sont beaucoup plus importantes dans la population observée (RG3)

Représentation graphique 3 Passation N°1 Phonologie



CTPH1 : coût de la comparaison de deux non mots (transformation des codes graphémiques en codes phonologiques)

CTPHO : coût de l'accès au lexique par les codes phonologiques

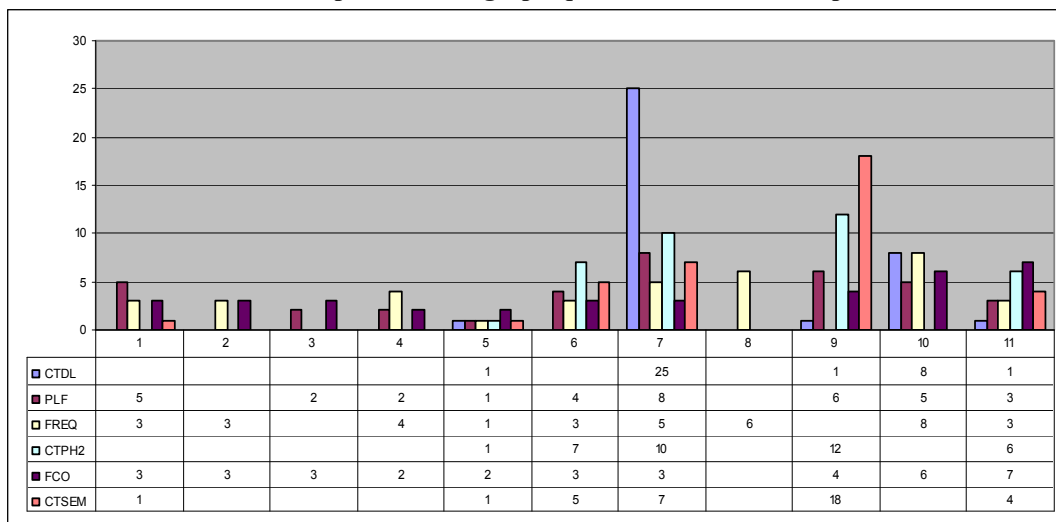
En début de formation les performances sont médiocres et plus de la moitié des personnes ont des difficultés d'ordre CTPHO.

Tout semble confirmer que la lecture, dans cette population, se fait prioritairement par la voie graphémique. Mais on peut se demander si la faiblesse du stock lexical n'est pas également en cause et si la perception de certains sons, et donc leur mise en correspondance avec les graphèmes, n'est pas déficiente du fait de la langue d'origine. Ce qui pourrait donner des indications sur les méthodes pédagogiques à mettre en place pour réduire cette difficulté.

4.2.3.2.4. Lexicale

Les résultats de l'étape lexicale sont partiellement obérés concernant CTSEM en raison du lexique choisi par les concepteurs du test (RG4). Les catégories contiennent une implication culturelle forte : les noms des fleurs et des légumes sont connus par les personnes habituées à faire des courses sur les marchés et la cuisine, en revanche les hommes ont majoritairement, plus de difficultés, et les observations lors de la passation tendent à montrer que ces derniers répondent plus au hasard qu'après réflexion « je connais pas ». En tout état de cause, le lexique français limité sur ces termes montre qu'il serait nécessaire de revoir la conception de cette partie du test.

Représentation graphique 4 Passation N°1 Etapes Lexicale



Moyenne	
CTDL	7,8
PLF	6,7
FREQ	6,9
CTPH2	8,3
FCO	6,9
CTSEM	8,4

CTDL : coût associé à l'activation des unités lexicales

PLF : coût associé au traitement de chaque lettre d'un mot fréquent

FREQ : effet de fréquence

CTPH2 : coût de l'utilisation des codes assemblés et adressés (correspond au coût de comparaison d'un point de vue phonologique d'un mot et d'un non mot)

FCO : effet de fréquence pour les mots de la classe ouverte

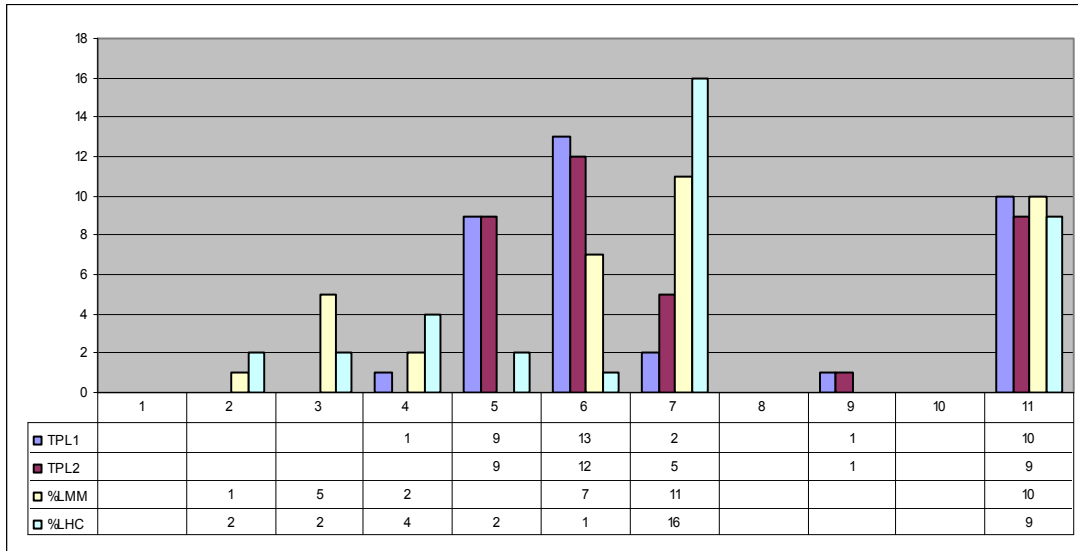
CTSEM : coût de la décision d'appartenance à une catégorie

De plus, certains termes sont ambigus. Exemple : Le terme « Canari » désigne en Afrique de l'ouest un récipient et non un oiseau.

4.2.3.2.5. Lecture

Près d'un tiers des personnes n'ont pas pu réaliser cette épreuve. L'observation, lors de la passation, montre également que les réponses sont souvent faites au hasard (RG5)

Représentation graphique 5 Lecture



Moyenne	
TPL1	7,1
TPL2	7,2
%LMM	7,1
%LHC	7,0

TPL1 : Temps de lecture en contexte

TPL2 : Temps de lecture hors contexte

%LMM : % de réponses correctes en lecture en contexte

%LHC : % de réponses correctes en lecture hors contexte

On constate que les résultats de lecture en contexte, sont meilleurs que pour la lecture hors contexte. Cette constatation semble corroborer les observations concernant la communication orale des étrangers ne disposant pas d'un vocabulaire suffisant et de la maîtrise de la syntaxe. Les personnes repèrent les mots clés d'une phrase et infèrent le sens du discours. Cette «communication lacunaire» semble caractéristique des FLE, voire un comportement systématique de tous néophytes dans une langue étrangère. Dans ces conditions, on peut penser que la population concernée se situe en début d'automatisation du processus de la lecture. Le déchiffrement systématique est la manière la plus appropriée pour saisir le sens d'un mot. Le succès à cette épreuve s'explique par le côté contraignant de l'épreuve. Le contexte n'est d'aucune utilité alors que le déchiffrement apporte une réponse plus appropriée et plus de chance de succès à l'épreuve.

Dans le cas de la lecture en contexte, le fait de ne pas saisir le sens de tous les mots permet de faire l'impasse sur la compréhension fine et systématique. En revanche, cette stratégie conduit d'autant plus à l'échec que le stock lexical est faible car elle fait l'impasse sur les subtilités de la langue française. Le fait que «ami» et «famille» ne relève pas de la même sphère relationnelle en constitue un exemple.

4.2.3.2.6. Observations sur le comportement des stagiaires lors de la première passation

Contrairement aux craintes exprimées, notamment par les formateurs, concernant le risque de refus en raison de l'utilisation de l'outil informatique par des personnes peu lettrées, il s'est avéré, au contraire, une sur motivation de ces personnes. Elles se déclaraient très fières de pouvoir dire à leurs proches qu'elles étaient capables d'utiliser avec succès un ordinateur... si on leur fournissait une aide dans les consignes de départ.

Pour l'ensemble des stagiaires, le travail sur ordinateur n'a pas posé de problème : l'identification des touches M et Q a été rapide. La formation, l'apprentissage, l'effet d'entraînement des épreuves TRS et TRC ont joué pleinement. La consigne n'a pas eu à être ré explicitée lors de la reprise de passation dans la seconde séance.

Pour quelques stagiaires, les épreuves, autres que celles concernant la reconnaissance des lettres, se sont avérées impossibles à réaliser. La consigne était mal comprise, même avec les phases d'apprentissage. Les réponses ont été faites au hasard. Afin de ne pas décourager ces candidats, j'ai pris la décision de ne pas faire passer les épreuves, notamment les épreuves de lecture mot à mot LMM et LHC, devant l'incapacité manifeste à déchiffrer les mots.

Pour un autre stagiaire, les épreuves de reconnaissance des mots et non mots ont fait apparaître une stratégie (fausse) : chaque suite de lettres comportant une ou plusieurs voyelles a été considérée comme un mot. L'épreuve a été considérée par le diagnostic comme non valide (E1)

Après l'ensemble des passations, on peut dire que le test ECCLA comporte différentes difficultés non prévues par les concepteurs. Par exemple, le vocabulaire utilisé n'est pas adapté à des adultes de langue maternelle non française. Certains mots sont inconnus comme ceux caractérisant les fleurs, les légumes, les oiseaux ou les fruits (catégorisation sémantique SEM épreuve 13). Les résultats sortent pour la plupart des stagiaires en E3 ou E4.

Le niveau des stagiaires, estimé au départ par les formateurs, n'est pas suffisant pour que le test soit valide. Ainsi, pour les premiers stagiaires qui ont passé le test et dont le niveau se situait clairement au niveau de l'illettrisme, il s'est avéré que les épreuves, mêmes lorsqu'elles étaient passées, ressortaient en E1 par découragement, en raison du trop grand nombre de messages d'erreur qui apparaissent à l'écran.

Un stagiaire, pour l'épreuve de lecture hors contexte, a déployé une stratégie similaire à celle utilisée lors de l'apprentissage des langues étrangère. Il repère des mots clés, se forge une représentation du sens de la phrase ou du texte et répond en fonction de cette représentation

lacunaire. Cette stratégie fonctionne si les mots clés choisis sont pertinents. En revanche, lors de l'entretien, on s'aperçoit que les nuances du texte n'ont pas été saisies et souvent le hasard de la réponse a bien fait les choses.

Repérage des phonèmes non maîtrisés :

Lors des premières passations nous avons relevé que les phonèmes suivants posaient problème aux salariés testés :

ç

Ch=che

Ph=f

Ai différent de an (avait /avant ; était/étant)

Y =ii

D' l' (élision)

J =ge = ji

Syllabes muettes en fin de mot

Ei=ai=é

Eu =u (measure)

Aon =on

Mise en place de quelques stratégies particulières pour distinguer les mots des non mots :

Nous avons observé que certaines personnes mettaient en place des stratégies particulières pour distinguer les mots et les non mots. Elles montraient ainsi que le mécanisme d'association graphème/ phonème puis correspondance avec leur lexique spécifique, n'était pas stabilisé. La règle d'action suivante était mise en œuvre : si présence de voyelle alors il s'agit d'un mot et en cas d'absence de voyelle alors il s'agit d'un non mot.

Enfin nous avons recensé différents faits et remarques susceptibles d'influencer les observations :

- Fausse gauchère : l'une des personnes a déclaré être gauchère. En réalité elle se sert de sa main droite plus fréquemment, notamment dans des activités nouvelles. La vitesse de réaction sur l'ordinateur peut en être modifiée. Ce facteur est négligeable dans le cas d'une analyse différentielle. En revanche, elle pourrait se révéler plus importante s'il s'agit d'un simple diagnostic.
- Crainte vis-à-vis de l'ordinateur : Dans les observations que nous avons faites, les formateurs dans un premier temps ont manifesté des craintes vis-à-vis de l'utilisation d'un

test informatisé par des personnes n'ayant jamais utilisé un ordinateur. L'utilisation et la maîtrise progressive de l'outil facilitent au fur et à mesure la réalisation du test.

- « C'est très intéressant, on voit ce que l'on ne sait pas faire ». Cette remarque a été faite plusieurs fois. Elle semble traduire la prise de conscience des déficits dans le mécanisme de lecture, et dans l'importance de la maîtrise du stock lexical.
- « Pourquoi le formateur ne nous a pas fait de leçon là dessus » (il s'agit des sons qui sont identiques et qui ne s'écrivent pas pareil, f et ph par exemple). Le test avait été passé lors de la quatrième semaine de formation. Les stagiaires « en voulaient » un peu à leur formateur et manifestaient une certaine impatience vis-à-vis de leur apprentissage reprenant le slogan à la mode chez les jeunes « tout et tout de suite ».

4.2.3.3. Résultats de la première passation par centre de formation

L'intérêt de la caractérisation par centre de formation est de répondre aux questions suivantes :

- Le public accueilli est-il différent du point de vue cognitif ?
- Présente-t-il les mêmes difficultés pour l'apprentissage de la lecture, et donc le formateur doit-il déployer une stratégie identique ou différente ?
- Est-il nécessaire d'avoir recours à ce type de test ou la simple observation des critères sociologiques permet-elle au formateur chevronné d'établir sa stratégie pour le groupe ?

Pour répondre à ces questions, nous utiliserons la comparaison des données d'un centre avec les données moyennes pour l'ensemble des centres. La consolidation des observations se fera en comparant les résultats entre les centres.

4.2.3.3.1. Organisme B Inter entreprise Livret

4.2.3.3.1.1. Contexte de la formation

Même si l'effectif est réduit mais proportionnel au groupe (50% de l'effectif présent lors de la passation des tests), le niveau semble plus élevé du point de vue cognitif. Aucune épreuve n'a été arrêtée ou non réalisée. Les erreurs de type E3 et E4 ne concernent qu'une personne.

Toutefois, lorsque l'on regarde la sociologie de l'échantillon, on s'aperçoit que les personnes ont un niveau de scolarisation faible (aucun, CE2 ; sixième). Deux des trois personnes ont une langue d'origine étrangère (Marocaine, Diola) et une seule d'origine française. En revanche lors des discussions avec les personnes et les formateurs il est rapidement apparu que ces deux personnes étaient intégrées et qu'elles devaient impérativement utiliser la langue française dans leur environnement familiale et professionnel. Les relations intra communautaires sont faibles en raison

du petit nombre d'individus dans l'environnement immédiat. L'intégration semble avoir un effet positif sur l'apprentissage de la langue et l'enrichissement du stock lexical.

Le test semble approprié à ce type de population féminine et intégrée.

4.2.2.3.1.2. La stratégie « LIVRET »

C'est dans ce centre que cette stratégie est la plus élaborée. C'est une pédagogie très structurée, qui facilite l'individualisation et répond aux contraintes fixées par les clients en termes d'entrée et de sortie permanente avec des niveaux complètement hétérogènes. Chacun progresse à son rythme.

Elle consiste, pour faciliter la gestion des groupes hétérogènes, avec entrée et sortie permanente à centrer l'intervention sur une thématique qui est traitée à l'oral puis à l'écrit, avec l'appui d'un seul et même document comprenant des exercices toujours en rapport avec le thème traité mais explorant l'ensemble des savoirs de base. Ces exercices sont classés dans un ordre de difficulté croissante. On trouve ainsi des exercices allant de la reconnaissance des lettres dans des mots en rapport avec la thématique, jusqu'à la rédaction de texte incluant le recours à des règles grammaticales complexes. Des exercices de calcul, de classement, de repérage sur un plan sont également inclus en fonction de la thématique. On retrouve ici les principes directeurs de la pédagogie de l'objet technique¹⁵⁹ (Marcon 1976).

Organisation des séances de formation :

Les stagiaires laissent leurs documents sur place.

Le thème est présenté puis une discussion en grand groupe est amorcée permettant l'acquisition de vocabulaire oral, la rectification phonologique. Chaque séance comporte obligatoirement une partie de « phonologie » visant à corriger la perception et l'émission des sons. Cette partie ne fait cependant pas l'objet de remarques particulières dans les descriptifs des scénarii.

Le choix du thème est le fait du formateur, sous la pression des demandes des stagiaires, mais également en intégrant les demandes explicites des entreprises. Exemple : se diriger dans une ville. Tous les stagiaires vont bénéficier du traitement de ce thème si l'une des entreprises demande un travail particulier au bénéfice de ses stagiaires.

Lors d'une séance le formateur procède à la distribution des livrets de la même thématique et chacun progresse selon son niveau en réalisant les exercices préétablis. Les plus forts sont quasiment autonomes et peuvent lire les consignes. Le formateur passe pour vérifier et débloquer les situations en cas de problème

Un même livret sert sur plusieurs séances. Le scénario est donc un scénario du livret et non le scénario d'une séance de formation. Le support est donc exploité de plusieurs manières

¹⁵⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#) In *Objet technique et formation d'adultes* (document photocopié, mis à disposition par P. Pastré lors d'un séminaire doctoral)

La réalisation de ces livrets nécessite, de la part du formateur, une véritable analyse didactique de la situation professionnelle choisie. Un livret est souvent remanié en fonction de la composition du groupe lors d'une utilisation suivante.

4.2.2.3.1.3. Une population d'un niveau de départ élevé

Les résultats montrent que cette population est, au départ, d'un niveau plus élevé que la population moyenne. Mais ces trois personnes sont les seules, dans le groupe présent lors de la passation des tests, à avoir été volontaires et avoir un niveau de reconnaissance des lettres suffisant pour pouvoir passer le test. (Tableau 52)

Tableau 53 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %)

		11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
Temps de réaction des sujets	TRS					2	1						3	6,7
	TRC					3							3	7
ETAPE DE TRAITEMENT VISUEL	CTCOD						3						3	6
	CTSM1							3					3	5
	CTSM2			1		2							3	7,7
	PSM1					1	1					1	3	4,7
	ISM1					1	1		1				3	5,7
TRAITEMENT PHONOLOGIQUE	CTPH1						3						3	6
	CTPHO			2			1						3	8
ETAPE LEXICALE	CTDL					3							3	7
	PLF					1	1		1				3	5,7
	FREQ		1				1					1	3	5,7
	CTPH2			1		1	1						3	7,3
	FCO		1			1	1						3	7,7
	CTSEM			1		2							3	7,7
LECTURE	TPL1						1	2					3	5,3
	TPL2						1	2					3	5,3
	%LMM					2				1			3	5,7
	%LHC					2				1			3	5,7

Pourcentage

		11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
Temps de réaction des sujets	TRS					66,7%	33,3%						100,0%
	TRC					100,0%							100,0%
ETAPE DE TRAITEMENT VISUEL	CTCOD						100,0%						100,0%
	CTSM1							100,0%					100,0%
	CTSM2			33,3%		66,7%							100,0%
	PSM1					33,3%	33,3%					33,3%	100,0%
	ISM1					33,3%	33,3%		33,3%				100,0%
TRAITEMENT PHONOLOGIQUE	CTPH1						100,0%						100,0%
	CTPHO			66,7%			33,3%						100,0%
ETAPE LEXICALE	CTDL					100,0%							100,0%
	PLF					33,3%	33,3%		33,3%				100,0%
	FREQ		33,3%				33,3%					33,3%	100,0%
	CTPH2			33,3%		33,3%	33,3%						100,0%
	FCO		33,3%			33,3%	33,3%						100,0%
	CTSEM			33,3%		66,7%							100,0%
LECTURE	TPL1						33,3%	66,7%					100,0%
	TPL2						33,3%	66,7%					100,0%
	%LMM					66,7%				33,3%			100,0%
	%LHC					66,7%				33,3%			100,0%

4.2.3.3.2. Organisme VERINTRA : Intra entreprise, situation professionnelle

4.2.2.3.2.1. Contexte de la formation

La formation assurée ici concerne une entreprise d'insertion. Cette action est une reconduction pour l'entreprise et le formateur. Les stagiaires ne sont pas les mêmes que dans les actions précédentes. La finalité première demandée explicitement par l'entreprise est l'obtention, en fin de formation d'un contrat de travail pour chaque stagiaire. La maîtrise des écrits professionnels passe donc d'abord par la connaissance du milieu de la propreté, les démarches de recherche d'emploi, y compris l'utilisation de l'ordinateur pour rechercher des offres d'emploi et rédiger son CV.

La lecture, que ce soit l'apprentissage ou la confortation des mécanismes, ne constitue qu'un moyen au service de cette puissante finalité.

La sociologie de cet échantillon comprend majoritairement des personnes d'origine française, ayant eu un apprentissage de la lecture par des méthodes globales, ainsi que des personnes d'origine africaine et maghrébine.

L'échantillon est un peu supérieur à 50% (7/12). Une seule personne n'a pu réaliser la totalité des épreuves en raison de son niveau. Précisons qu'il s'agit d'un homme, de nationalité française, mais au passé chargé : mis en section spécialisée dès le CM1.

Globalement le niveau est plus hétérogène, avec des difficultés dans le traitement phonologique qui commencent à apparaître.

4.2.2.3.2.2. Le formateur et sa stratégie¹⁶⁰

Le formateur est jeune et possède un diplôme élevé (Mastère2 de l'université de Nancy) en rapport avec son activité professionnelle. Le formateur se professionnalise progressivement. Il a pris conscience de l'importance du travail de formalisation avant et après la séance de formation, et du fait d'arriver face à son public avec une intention claire de ce qu'il veut faire.

Ses objectifs terminaux sont peu nombreux (une trentaine pour 81 séances de formation) (Tableau 54)

Tableau 54 VERINTRA Répartition des objectifs terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	81	101	1,25
Regroupées		31	
Vide		8	

Ils sont articulés autour de thèmes de travail choisis par le formateur en lien avec la nécessité de « trouver du travail » à l'issue de la formation dans l'entreprise d'insertion.

Les objectifs intermédiaires (O.I.) sont plus nombreux, plus ciblés et mieux rédigés (Tableau 55).

Tableau 55 VERINTRA Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	81	133	1,64
Regroupées		63	
Séquences sans OI	14		

Pour les 81 séances de formation décrites dans les scénarii nous constatons qu'une seule séance n'a pas d'objectif intermédiaire. On peut imputer cela à l'oubli ou à la précipitation. Nous dénombrons 133 intitulés bruts d'objectifs intermédiaires qui, après analyse, peuvent être réduits à 63 intitulés différents.

Tout semble se passer comme si, pour le formateur, les objectifs intermédiaires sont plus pertinents pour guider son action pédagogique. On constate, en effet, que le formateur rédige des OI pour des sous groupes établis selon le niveau (alpha ; avancé etc.).

L'apprentissage ou la consolidation de la lecture ne constitue pas l'objectif prioritaire pour ce formateur. L'acquisition ou la consolidation des savoirs de base (non spécifiés formellement par ailleurs) sont les seules préoccupations de ce formateur.

¹⁶⁰ Voir l'analyse détaillée en [annexe 14](#)

La stratégie mise en place répond bien à une règle d'action qui consiste à gérer le système de contraintes dans lequel se trouve le formateur, en fonction de sa perception de cette situation, et au mieux des intérêts supposés du stagiaire en vue de son insertion professionnelle

4.2.2.3.2.3. La rédaction des progressions pédagogiques.

Ce formateur s'est rendu compte de la nécessité d'articuler ses cours autour de thématiques explorées et développées systématiquement et progressivement. Il a repris, dans le DVD, des progressions faites a priori, articulées autour d'une thématique et animées systématiquement en deux phases. La première est collective et orale. Elle permet aux stagiaires, quel que soit leur niveau, de s'exprimer oralement et ainsi de consolider leur vocabulaire. La seconde phase est spécifique à chaque stagiaire qui réalise individuellement (ou en très petit groupe) des exercices en rapport avec son déficit cognitif. Il peut s'agir d'exercices d'écriture, de lecture, de calcul ou de grammaire. Parfois les personnes les plus avancées aident les autres personnes. Le formateur « surveille » cette assistance, car il redoute la « diffusion » de modalités erronées.

L'effet groupe joue à plein. Cependant le formateur ne procède pas à un suivi systématique de ce qui est réalisé par chaque personne. C'est la contre partie de l'idée de l'autonomie d'apprentissage des personnes adultes. Le formateur ne réalise pas systématiquement des séances de « recollement » qui permettrait de revenir sur des notions « non vues » du fait de l'absentéisme, ou non assimilées par telle ou telle personne.

Les résultats suivants ont été enregistrés (tableau 56)

Tableau 56 VERINTRA Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %)

		11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
ETAPE DE TRAITEMENT VISUEL	CTCOD						1	3	2		1		7	4,43
	CTSM2						5	1					7	6,71
	PSM1		1			3			1		2		7	5,57
	ISM1		1			2	1	2	1				7	6,29
	CTPH1			3		1	1	2					7	7,14
TRAITEMENT PHONOLOGIQUE	CTPHO	1		3		1		2					7	7,86
	CTDL		1			5		1					7	7,14
ETAPE LEXICALE	PLF			2		1	2	1		1			7	6,43
	FREQ		1	2		3	1						7	7,86
	CTPH2	1		2			2	1					7	7,86
	FCO		1	1						1	2	2	7	4,00
	CTSEM					1	2	1				1	7	6,14
	TPL1	1				1	1	3	1				7	6,14
LECTURE	TPL2	1				1	2	3					7	6,43
	%LMM	1				3	2			1			7	6,71
	%LHC	1				3			1		2		7	5,71

Pourcentage

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
CTCOD						14,3%	42,9%	28,6%		14,3%		100,0%
CTSM2			14,3%		57,1%	14,3%		14,3%				100,0%
PSM1		14,3%			42,9%			14,3%		28,6%		100,0%
ISM1		14,3%			28,6%	14,3%	28,6%	14,3%				100,0%
CTPH1			42,9%		14,3%	14,3%	28,6%					100,0%
CTPHO	14,3%		42,9%		14,3%		28,6%					100,0%
CTDL		14,3%			71,4%		14,3%					100,0%
PLF			28,6%		14,3%	28,6%	14,3%		14,3%			100,0%
FREQ		14,3%	28,6%		42,9%	14,3%						100,0%
CTPH2	14,3%		42,9%			28,6%	14,3%					100,0%
FCO		14,3%	14,3%						14,3%	28,6%	28,6%	100,0%
CTSEM			28,6%		14,3%	28,6%	14,3%				14,3%	100,0%
TPL1	14,3%				14,3%	14,3%	42,9%	14,3%				100,0%
TPL2	14,3%				14,3%	28,6%	42,9%					100,0%
%LMM	14,3%				42,9%	28,6%			14,3%			100,0%
%LHC	14,3%				42,9%			14,3%		28,6%		100,0%

4.2.2.3.2.4. Etape de traitement visuel :

La moyenne CTCOD du coût de 2 lettres identiques est de 4,4 et concerne la totalité des sujets (tableau 56). On peut penser que la reconnaissance des lettres est acquise mais il reste à vérifier ce qu'il en est pour les différentes graphies.

4.2.2.3.2.5. Etape de traitement phonologique :

Près de la moitié des stagiaires n'ont pas réussi cette épreuve (3/7 soit 43%). Ce résultat est supérieur à celui de l'échantillon (10/30 soit 33%). Pour CTPH1 la moyenne des 4 personnes ayant réussi cette épreuve est de 5,67. Ce résultat est supérieur au niveau global de l'échantillon (6,25). On peut donc penser que cette étape de traitement phonologique constitue la difficulté majeure que le formateur aura à résoudre pour une partie du groupe.

4.2.2.3.2.6. Etape lexicale :

➤ Activation des entrées lexicales

6 des 7 personnes ont réussi cette épreuve, mais le temps moyen d'activation est long (6,67). Ce temps est très lent si l'on considère l'étalonnage du test ECCLA. Les résultats élevés en nombre d'erreurs aux indicateurs %R et %AOR attestent d'un problème important d'étendue du lexique pour la plupart des sujets, ainsi que des difficultés dans l'accès au lexique que ce soit par la voie directe ou indirecte.

➤ **Organisation du lexique**

2 personnes n'ont pas réussi l'épreuve de catégorisation : l'une est un homme, l'autre une femme d'origine étrangère avec des problèmes de connaissance du vocabulaire spécifique utilisé dans cette épreuve.

4.2.2.3.2.7. Lecture

Une personne n'a pas réussi les épreuves. Les autres personnes ont un temps de lecture moyen comparable avec celui de l'échantillon : 5,53/5,62 pour la lecture hors contexte, et 5,67/5,81 pour la lecture en contexte.

4.2.3.3.3. Organisme V 3 (VERINTER) : Inter entreprise, situation professionnelle ;

4.2.2.3.3.1. Contexte de la formation

Cette formation correspond au standard décrit dans le cahier des charges : l'action est une formation inter entreprise. Elle est réalisée hors de l'entreprise par un organisme de formation accrédité avec un ou plusieurs formateurs formés et participant aux sessions de regroupement. La formation s'appuie sur les demandes de l'entreprise même si ces demandes ne font pas obligatoirement l'objet d'un contrat pédagogique formalisé.

Le formateur est le même que celui de l'action **Verintra** entreprise. Sa stratégie est globalement identique. Ce sont les attentes des stagiaires qui guident les choix du formateur. La nécessité de s'articuler avec des activités de recherche d'emploi n'est pas aussi prégnante que dans la formation décrite précédemment. Le formateur personnalise la formation. De nombreux objectifs sont différents. On ne peut pas dire qu'il y ait « recyclage » systématique des séquences.

L'échantillon est de 4 personnes volontaires sur un effectif de 8 personnes.

La sociologie de l'échantillon comprend trois personnes d'origine française et de langue maternelle française. La quatrième est de langue maternelle africaine.

Une seule personne a eu des difficultés avec différentes épreuves. A nouveau, on constate que les problèmes se concentrent sur l'étape de traitement phonologique avec une activation du lexique par les codes phonologiques déficitaires (CTPHO)

Le formateur a également, fait l'effort de présenter ses progressions a priori pour l'ensemble des 250 heures. Elles s'articulent autour de 7 thématiques toujours en dehors de celui spécifique de la lecture/écriture concernant le groupe des non lecteurs.

Ces 7 thèmes sont :

1. Se présenter
2. Se situer dans le temps (identique à l'emploi du temps de l'action précédente)

3. Se situer dans l'espace
4. Connaître et décrire son poste de travail
5. Décrire des procédures professionnelles
6. Respecter les règles d'hygiène et de sécurité
7. Utiliser un ordinateur

On voit que la lecture ne constitue toujours pas l'**objectif** n°1 du formateur même s'il est pris en compte pour les stagiaires relevant de l'alphabétisation. Ce qui est cohérent avec son discours sur les finalités du dispositif et la demande des entreprises.

Le formateur doit ici faire face à un choix stratégique et gérer les contraintes dues la demande formelle de ses commanditaires, pour viser une efficacité à court terme qui concerne les stagiaires et leur volonté de progresser de manière visible pour leur entreprise, et une efficacité à long terme en termes de pérennité des savoirs acquis.

La mise en place de la stratégie répond bien à une règle d'action qui consiste à gérer le système de contraintes dans lequel se trouve le formateur en fonction de sa perception de cette situation, et au mieux des intérêts supposés du stagiaire.

On repère également que le formateur vise davantage la mobilisation des savoirs de base définis dans le RCCSP¹⁶¹ que l'acquisition des mécanismes de la lecture, de l'écriture ou du calcul. Nous verrons dans la dernière partie si ce parti pris pédagogique s'avère payant pour tous les stagiaires et si cette stratégie est plus efficace que d'autres stratégies plus orientées sur l'acquisition d'un seul de ces mécanismes.

Chaque thème comprend également une analyse didactique en forme de progression où chaque objectif est décomposé de façon à dessiner une arborescence ordonnée. En fait le formateur a repris les documents élaborés pour l'action précédente sans les modifier.

Seule la thématique de « la recherche d'emploi » a disparu. Elle ne correspond pas à la demande de l'entreprise ni à celle des stagiaires.

¹⁶¹ RCCSP : Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle. [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

4.2.2.3.3.2. Rédaction des Objectifs Terminaux

La consigne de rédiger les objectifs est toujours globalement respectée. 72 fiches sur 82 (87,8%) comprennent bien des informations dans la case Objectif Terminal (Tableau 57). Les fiches non remplies correspondent à des séances d'évaluation (6 cas sur 10).

Tableau 57 VERINTER Répartition des objectifs terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	82	90	1,14
Regroupées		55	
Vide		10	

Les remarques formulées lors de l'analyse précédente peuvent être également faites. On voit alors poindre une série de constante chez ce formateur à travers :

- La prise en compte du contexte de l'action de formation et les spécificités des entreprises clientes, même si la demande n'est pas formalisée.
- La prise en compte des demandes des apprenants à travers la mise en place d'OT spécifiques destinés à faire comprendre le contexte social : « Connaître le système de remboursement des soins » ou « Comprendre le principe de mensualisation ».

4.2.2.3.3.3. Les Objectifs Intermédiaires OI

En première analyse ils sont plus nombreux, plus ciblés et mieux rédigés (Tableau58). Le traitement statistique et la codification n'ont pas nécessité d'importantes corrections.

Tableau 58 VERINTER Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	82	202	2,45
Regroupées		89	
Séquences sans OI	0		

On relève, comme dans la formation précédemment analysée que les OI/OT ne correspondent pas toujours au déroulé de la séance. Ainsi le formateur affiche des intentions mais ne les concrétise pas toujours sous la pression du temps, de demandes des stagiaires. Le formalisme des scénarii ne contribue pas à inciter le formateur à être très précis dans sa rédaction. Il se contente souvent de ne noter que ce qui lui paraît le plus important.

Ce faisant, lors de l'envoi des documents pour contribuer au Cd rom récapitulatif, ce formateur est parfois amené à s'interroger sur sa pratique en relisant ses productions.

4.2.2.3.3.4. Résultats de la première passation

4 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 59)

Tableau 59 VERINTER répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %)

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
CTCOD						2	1	1				4	5,25
CTSM2			1		1	1	1					4	6,75
PSM1									1	1	2	4	1,75
ISM1					1		2	1				4	5,25
CTPH1			1			3						4	6,75
CTPHO			3		1							4	8,50
CTDL					4							4	7,00
PLF					1	1					2	4	3,75
FREQ						1	1	1			1	4	4,00
CTPH2			1		2	1						4	7,25
FCO					1	2				1		4	5,25
CTSEM			1			3						4	6,75
TPL1						2	2					4	5,50
TPL2						3	1					4	5,75
%LMM						3			1			4	5,25
%LHC					2	1			1			4	5,75

Pourcentage

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
CTCOD						50,0%	25,0%	25,0%				100,0%
CTSM2			25,0%		25,0%	25,0%	25,0%					100,0%
PSM1									25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
ISM1					25,0%		50,0%	25,0%				100,0%
CTPH1			25,0%			75,0%						100,0%
CTPHO			75,0%		25,0%							100,0%
CTDL					100,0%							100,0%
PLF					25,0%	25,0%					50,0%	100,0%
FREQ						25,0%	25,0%	25,0%			25,0%	100,0%
CTPH2			25,0%		50,0%	25,0%						100,0%
FCO					25,0%	50,0%				25,0%		100,0%
CTSEM			25,0%			75,0%						100,0%
TPL1						50,0%	50,0%					100,0%
TPL2						75,0%	25,0%					100,0%
%LMM						75,0%			25,0%			100,0%
%LHC					50,0%	25,0%			25,0%			100,0%

4.2.2.3.3.5. Etape de traitement visuel

On peut considérer que pour ce groupe, la reconnaissance des lettres est acquise même si une personne éprouve des difficultés concernant l'analyse de 2 suites non prononçables (CTSM2). Ce qui est nettement supérieur à la moyenne de l'ensemble de la population observée.

4.2.2.3.3.6. Etape de traitement phonologique

Comme pour l'ensemble de la population observée c'est cette étape qui génère le plus de problèmes. La transformation des codes graphémiques en codes phonologiques (CTPH1) est

malgré tout un peu meilleure que la moyenne du groupe témoin (6/6,25). En revanche l'activation du lexique, par le biais des codes phonologiques, est un peu moins bonne (7/6,25).

4.2.2.3.3.7. Etape lexicale

Seule la personne d'origine africaine éprouve des difficultés dans la réalisation de l'épreuve. Cette difficulté est accentuée dans la manipulation des caractéristiques sémantiques en raison de la faiblesse du stock lexical.

Pour les trois autres personnes, les résultats sont un peu moins bons que ceux de l'ensemble de la population.

4.2.2.3.3.8. Lecture

Les épreuves de lecture ont pu être réalisées par l'ensemble des 4 personnes avec plus de difficultés concernant l'épreuve de lecture hors contexte.

4.2.3.3.4. Organisme CT (CINTRA) : Intra entreprise, linguistique

4.2.2.3.4.1. Contexte de la formation

Bien que concernant des salariés d'une seule entreprise travaillant sur un même site, la formation s'est déroulée au centre. Elle implique pour les stagiaires au moins une heure de transport en commun. Les horaires sont particuliers dans la mesure où, après négociation avec l'entreprise, les cours se sont déroulés le samedi matin, en une seule fois de 7h à 13h avec une petite coupure vers 10h. Le formateur, assurant ces cours, a obtenu une modification de ses horaires et ne travaillait pas le lundi suivant. Ces horaires particuliers n'ont pas favorisé les échanges avec ses collègues. En cas de difficultés il a souvent été amené à gérer seul et à répondre lors de la séance suivante aux différentes interrogations des stagiaires. De plus, pour des raisons internes à l'organisation de l'organisme de formation, il n'a jamais pu rencontrer les dirigeants et supérieurs hiérarchiques des salariés de l'entreprise. Aucune visite sur le terrain n'a pu avoir lieu.

Cette formation s'inscrivait dans la suite d'actions réalisées les années précédentes dans des conditions moins contraignantes pour les salariés mais qui avaient fait l'objet d'après négociations en interne à l'entreprise.

L'échantillon représente 40% des stagiaires (5/12). Plusieurs personnes étaient en état d'analphabétisme notoire et avaient des difficultés de compréhension de la langue française telles qu'il ne nous a pas semblé opportun de tester ces personnes sans induire un sentiment d'échec important. Cependant, la curiosité, et différentes circonstances (nécessité d'obtenir des

informations, des plans et horaires de transport en commun, recherches diverses) ont pu leur montrer, au cours de l'année, que l'ordinateur leur était accessible.

La sociologie de l'échantillon est complètement différente des centres précédents : aucune personne de langue française d'origine, une hétérogénéité totale dans la mesure où les trois groupes linguistiques sont représentés : latin, africain et maghrébins.

Le formateur retenu est celui qui assure la formation Inter entreprise. Mais pour cette action il est seul et assure pour la première fois en ce qui le concerne la pleine et entière responsabilité du groupe de stagiaires.

4.2.2.3.4.2. CINTRA Liste des Objectifs Terminaux (OT)

Les OT sont peu nombreux comme le montre le tableau 60.

Tableau 60 CINTRA Liste des Objectifs Terminaux (OT)

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	36	44	1,22
Regroupées		29	
Vide		4	

Les thématiques suivantes sont traitées (Tableau 61)

Tableau 61 CINTRA OT Les thématiques traitées (données brutes et regroupées)

vocabulaire	lire/écrire	comprendre	espace	temps	apprendre à apprendre	autre	Total
18	17	2	3	2	0	2	44
40,9%	38,6%	4,5%	6,8%	4,5%	0,0%	4,5%	0,0%

Données regroupées

vocabulaire	lire/écrire	comprendre	espace	temps	apprendre /apprendre	autre	Total
15	5	2	3	2	0	2	29
51,7%	17,2%	6,9%	10,3%	6,9%	0,0%	6,9%	100,0%

Le nombre d'objectifs affecté à l'acquisition du mécanisme de la lecture/écriture représente plus du tiers des objectifs traduisant la volonté du formateur de centrer son action sur ce savoir de base.

4.2.2.3.4.3. CINTRA Liste des objectifs Intermédiaires (OI)

Les objectifs Intermédiaires sont un peu plus nombreux (Tableau 62)

Tableau 62 CINTRA Liste des objectifs Intermédiaires (OI)

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	36	60	1,66
Regroupées		58	
Vide		3	

Les thèmes suivants sont traités (Tableau 63)

Tableau 63 CINTRA OI Les thématiques traitées (données brutes et regroupées)

Données Brutes avant regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	56	2	10
%	82,4%	2,9%	14,7%

Données après regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	52	2	4
%	89,6%	3,5%	6,9%

Peu d'objectifs ont été dupliqués. Chaque séance a quasiment fait l'objet d'une série d'objectifs différents. En revanche près de 90% des objectifs intermédiaires concernent l'apprentissage de la lecture avec des intentions clairement orientées vers une approche linguistique (Tableau 64).

Tableau 64 CINTRA OI Classé selon la typologie des Catégories de documents

Lecture	Phonèmes	Ecriture	Orthographe/ Grammaire	Vocabulaire	Calcul	Bureautique	Evaluation /Tests	XXXzzz	Autres
1	12	5	24	11	1	0	4	6	4
1,5%	17,6%	7,4%	35,3%	16,2%	1,5%	0,0%	5,9%	8,8%	5,9%

On voit apparaître des intitulés spécifiques que nous n'avons rencontrés chez aucun autre formateur :

CTscr004 28-10-06 prendre conscience du phénomène des sons affriqués, de leur graphie ;
l'identifier dans des mots connus ; écrire ces mots correctement ;

La stratégie est clairement orientée sur l'acquisition et le renforcement du processus de lecture en s'appuyant sur des documents professionnels et surtout sur une méthodologie éprouvée comme le montre l'analyse des supports utilisés qui fait référence à l'ouvrage : Bien lire et aimer lire.

Par ailleurs on remarquera que près de 10% des documents ne comprennent pas d'OI.

4.2.2.3.4.4. Résultats de la première passation

5 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 65)

Tableau 65 CINTRA Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %)

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
CTCOD			1		1		2		1			5	5,80
CTSM2			1		4							5	7,40
PSM1		2			1					2		5	6,20
ISM1		1			2	2						5	7,20
CTPH1					5							5	7,00
CTPHO	1		4									5	9,40
CTDL		2			3							5	8,20
PLF		2	1		1						1	5	7,40
FREQ		3	1							1		5	8,20
CTPH2	1		3		1							5	9,00
FCO	1	1	2						1			5	8,40
CTSEM			5									5	9,00
TPL1	1				1	3						5	7,20
TPL2	1				1	2	1					5	7,00
%LMM	1				2				1	1		5	6,00
%LHC	1				4							5	7,80

Pourcentage

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
CTCOD			20,0%		20,0%		40,0%		20,0%			100,0%
CTSM2			20,0%		80,0%							100,0%
PSM1		40,0%			20,0%					40,0%		100,0%
ISM1		20,0%			40,0%	40,0%						100,0%
CTPH1					100,0%							100,0%
CTPHO	20,0%		80,0%									100,0%
CTDL		40,0%			60,0%							100,0%
PLF		40,0%	20,0%		20,0%						20,0%	100,0%
FREQ		60,0%	20,0%							20,0%		100,0%
CTPH2	20,0%		60,0%		20,0%							100,0%
FCO	20,0%	20,0%	40,0%						20,0%			100,0%
CTSEM			100,0%									100,0%
TPL1	20,0%				20,0%	60,0%						100,0%
TPL2	20,0%				20,0%	40,0%	20,0%					100,0%
%LMM	20,0%				40,0%				20,0%	20,0%		100,0%
%LHC	20,0%				80,0%							100,0%

4.2.2.3.4.5. Etape de traitement visuel

Trois personnes sur les cinq personnes volontaires testées ont eu des difficultés dès l'étape de traitement visuel. Outre des problèmes de vision, qui n'ont été découverts qu'à l'issue du test lors de l'entretien de restitution des résultats avec les stagiaires, le coût pour décider que deux lettres sont identiques (CTCOD) apparaît déjà comme une difficulté pour une personne. Le caractère

sériel, c'est-à-dire le coût temporel associé au traitement de deux suites non prononçables, ainsi que le codage de position constituent des difficultés identifiées dès le début de la formation pour les deux autres personnes.

4.2.2.3.4.6. Etape de traitement phonologique

L'activation du lexique par les codes phonologiques constitue la difficulté majeure de cette population. Toutes les personnes ont un % d'erreurs supérieur à 50% (Erreur E3 codée 9) sauf une qui n'a pas pu réaliser les épreuves.

4.2.2.3.4.7. Etape lexicale

Il en est de même pour la catégorisation sémantique.

4.2.2.3.4.8. Lecture

Une personne n'a pas pu aller au bout du test. Son niveau de déchiffrage est tel qu'elle répondait au hasard durant les questions d'essai. Elle a préféré arrêter plutôt que de poursuivre les épreuves de lecture en contexte et hors contexte.

Pour la lecture hors contexte, 80% des personnes ont un résultat proche du seuil de sensibilité (7) montrant que le processus de lecture n'est pas suffisamment automatisé.

En revanche pour la lecture en contexte (%LMM) 2 personnes semblent obtenir des résultats proches de l'expertise (2&3). Nous avons des doutes sur leur performance dans la mesure où leurs résultats %LHC sont proches du seuil de sensibilité (7). Nous avons fait l'hypothèse qu'en dehors de l'effet de hasard, ces personnes ont mis en place une stratégie de lecture lacunaire basée sur la reconnaissance de mots clés.

4.2.3.3.5. Organisme CI (CINTER) : Inter entreprise, Entrées et sorties permanentes.

4.2.2.3.5.1. Contexte de la formation¹⁶²

Ce groupe est le premier à avoir été testé. Il présente la particularité pédagogique et organisationnelle d'accueillir des salariés en permanence. Ainsi la date de « début de stage » n'est pas la même pour tous les stagiaires. Ils entrent lorsque leur entreprise les inscrit sous la seule condition que l'effectif du groupe ne soit pas trop important (environ 12 personnes).

Ce système organisationnel vise à répondre à la spécificité des PME. Chaque entreprise ne peut constituer un groupe à elle seule. Elles envoient en formation des personnes particulières en fonction de la demande des intéressés, de leur volonté de les promouvoir, des contraintes de leur client en réponse à leur procédure qualité, aux sollicitations des conseillers du FAF Propreté.

¹⁶² Voir analyse détaillée en [Annexe 14](#)

Le formateur doit s'organiser pour gérer ces stagiaires au mieux sans pour autant constituer des groupes de niveaux.¹⁶³

Ce groupe a une sociologie particulière en ce sens qu'il ne comprend aucun salarié d'origine française et que l'ensemble des langues d'origine est représenté. Il est d'un niveau faible et très hétérogène. C'est dans ce groupe que l'on trouve le pourcentage le plus important de personnes n'ayant pas pu aller au bout des épreuves du test.

L'action accueille des salariés d'entreprises différentes. Leur niveau est hétérogène. Il va depuis le quasi analphabétisme déclaré (mais pas forcément réel) jusqu'au perfectionnement linguistique pour « pouvoir répondre aux lettres des clients ». Les stagiaires arrivent en permanence. Ils sont « évalués » et leur parcours est dessiné par le formateur. Toutefois il ne semble pas exister de traces de ce positionnement, ni du parcours.

La durée théorique de la formation est de 250 heures, à raison de deux sessions par semaine d'une durée de 3 h. Chaque session de formation fait l'objet d'une fiche pédagogique décrivant le scénario et les supports utilisés POUR L'ENSEMBLE DU GROUPE.

La composition du groupe avec ses entrées et sorties permanentes, l'hétérogénéité des situations de travail, de langue d'origine, de niveau et de degré de maîtrise de la langue française, constituent des facteurs ne facilitant pas la mise en place d'une stratégie de formation structurée pour le formateur.

Le formateur possède une formation de base liée à l'Alliance Française et une expérience concernant le FLE¹⁶⁴. Son approche est basée sur une évaluation d'entrée et sur le suivi de thèmes traités selon le ressenti du formateur. Toutefois ce dernier insiste énormément sur la nécessité de prononcer et d'entendre correctement les sons caractéristiques de la langue française.

Après un premier temps de discussion sur le thème (ce temps dure environ 1h à 1 heure 30, soit 50% de la séance) les exercices spécifiques sont distribués et réalisés le plus souvent par binômes de niveau hétérogène les plus avancés aidant les plus faibles. A contrario, les plus faibles renforcent les acquis des plus avancés par leur questionnement.

Les préparations sont faites au dernier moment faute de temps de préparation affectés et réellement exploités par le formateur.

Les comptes rendus exigés par le cahier des charges sont réalisés sous la contrainte. En particulier la nécessité de codifier les documents. *« Je ne vois pas l'intérêt de ce travail. Ma priorité va au fait*

¹⁶³ L'expérience montre qu'il est en effet impossible de mettre en place un groupe de niveau homogène à un instant donné. Les effectifs sont trop faibles même en région parisienne.

¹⁶⁴ Français Langue Etrangère. Cette expérience s'est faite notamment au Liban. Ce formateur possède une maîtrise d'Arabe classique.

de ne pas me planter pendant les cours et d'arriver avec quelque chose de construit devant les stagiaires. » Ce qui traduit le manque de temps de préparation et ce fait est étayé par la remarque suivante : *« Je n'ai aucune aide de ma hiérarchie »*

Les documents supports sont élaborés à partir de l'expérience du formateur.

Par ailleurs le formateur est très critique vis à vis de l'organisation du dispositif dont il ne semble pas maîtriser les enjeux bien qu'il ait participé comme ses collègues au séminaire de formation de formateurs

« Je pense que la stratégie voulue dans le cahier des charges n'est pas viable. Il faudrait des groupes homogènes de niveau, ne pas mélanger les analphabètes avec les illettrés, les post alpha ; les Soninkés avec les autres. Ce n'est pas normal de jouer avec l'hétérogénéité pour favoriser l'apprentissage. »

« Un stagiaire n'est pas compétent pour aider un collègue. Il risque de lui faire prendre de mauvaises habitudes. »

Dans un premier temps, on peut penser qu'il ne semble pas y avoir de progression voulue compte tenu de l'hétérogénéité du public. Les opérations de recollement ne se font pas de manière systématique. En réalité à partir de mars 2007, une inflexion se produit avec l'exploitation systématique d'une progression articulée sur un livre : Bien lire et aimer lire, éd. ESF

Il semble difficile à ce formateur de mettre en place une tactique pédagogique basée sur les acquis professionnels en raison de l'hétérogénéité des objets de travail des stagiaires. De plus ce formateur, en raison du contexte particulier de l'organisme, n'a jamais pu effectuer des visites de terrain ni rencontrer les stagiaires sur leur lieu de travail.

« Alors je vais refaire un peu l'historique je suis.... j'ai pris ce groupe sans aucune expérience du métier de l'alphabétisation ça m'a un peu pris de court et pendant quelques mois j'ai fait un peu n'importe quoi j'ai un peu délaissé les gens qui ne savaient pas du tout lire j'ai essayé d'appliquer à tout le monde les méthodes communicatives qui ont court en français langue étrangère euh me heurtant à des résistances des incompréhensions je suis retombé comme cela arrive souvent sur du travail scolaire qui n'avait aucun résultat, aucune utilité enfin chez tout le monde et un peu avant Noël euh j'ai commencé à me renseigner sur euh les pratiques pour alphabétiser ; voilà »

4.2.2.3.5.2. CINTER Rédaction des Objectifs Terminaux

Le nombre d'OT par action est un peu plus élevé que dans les autres actions (1,43/1,14) (Tableau 66)

Tableau 66 CINTER Rédaction des Objectifs Terminaux

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	104	149	1,43
Regroupées		44	
Vide		3	

4.2.2.3.5.3. CINTER Analyse du contenu des OT

48,2% des objectifs sont à finalité linguistique principale, 44,6% sont à finalité professionnelle comme le montrent les tableaux 67 et 68.

Tableau 67 CINTER Analyse du contenu des OT

Données brutes sans regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autre
Effectif	72	67	10
%	48,2%	44,6%	7,2%

On constate donc que majoritairement les intitulés sont plus centrés sur la linguistique, que sur la situation professionnelle. Après regroupement pour éliminer les doublons, la répartition est différente.

Tableau 68 CINTER Répartition des OT par finalité

Données après regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autre	Total
Effectif	23	20	1	44
%	52,3%	45,5%	2,2%	100%

vocabulaire	lire/écrire	comprendre	espace	temps	apprendre /apprendre	autre	Total
17	10	7	3	3	1	3	44
38,6%	22,7%	15,9%	6,8%	6,8%	2,3%	6,8%	100,0%

Ce fait traduit l'orientation du formateur plus préoccupé par l'apprentissage de la lecture écriture que sur l'acquisition de savoirs de bases articulés avec une activité professionnelle qu'il a du mal à cerner, d'autant plus que les situations présentées par les stagiaires ne relèvent pas du tout du même environnement.

4.2.2.3.5.4. CINTER Les Objectifs Intermédiaires OI

Peu de séquences n'ont pas d'objectif intermédiaire formalisé (tableau 69)

Tableau 69 CINTER Les Objectifs Intermédiaires OI

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	104	285	2,74
Regroupées		90	0.86
Vide		2	

Dans ce cas la totalité des objectifs intermédiaires est du domaine linguistique (Tableau 70), si l'on excepte deux objectifs liés à des demandes particulières comme l'initiation à la bureautique ou la réalisation de tests (autres).

Les objectifs intermédiaires reflètent davantage l'organisation par niveau avec l'apparition fréquente d'objectifs spécifiques aux groupes de niveau. 13 intitulés sur 90 mentionnent soit un sous groupe, soit identifient des personnes pour leur attribuer des objectifs spécifiques.

Tableau 70 CINTER Répartition des OI par finalité

Données après regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	85	2	5
%	92,4%	2,2%	5,4%

Lecture	Phonèmes	Ecriture	Orthographe/ Grammaire	Vocabulaire	Calcul	Bureautique	Autres
12	17	5	27	17	6	3	3
13,3%	18,9%	5,6%	30,0%	18,9%	6,7%	3,3%	3,3%

On voit ainsi qu'au-delà de la formalisation d'une pratique, il existe chez ce formateur une véritable réflexion sur sa conception de la formation. « *Donc, mon idée c'était de repartir sur, euh, du travail de euh remédiation phonétique du vocabulaire connu et donc à travers d'une approche syllabique* »¹⁶⁵

Cependant au lieu de constituer une aide dans sa réflexion, la formalisation proposée par le cabinet conseil constitue pour lui un frein, une perte de temps compte tenu de ses contraintes organisationnelles. Le moteur de son activité est sa relation avec les stagiaires et la nécessité absolue de ne pas les décevoir ou de ne pas se présenter devant eux sans aucune préparation. Ici on peut dire comme Sun Tzu que « La tactique tue la stratégie » pédagogique.

L'analyse du contenu des OI montre une préoccupation forte des thématiques liées directement à l'acquisition du processus de lecture puisque plus des deux tiers des intitulés relèvent de cette préoccupation.

Ce choix stratégique s'est fait progressivement et surtout afin de répondre aux attentes des stagiaires

¹⁶⁵ Voir présentation en [annexe 14](#) et interview du formateur

4.2.2.3.5.5. Résultats de la première passation

11 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 71)

Tableau 71 CINTER Tableaux présentant la répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
CTCOD					1	6		3		1		11	5,18
CTSM2	1		4		5	1						11	8,00
PSM1	5	1				1		1	1	1	1	11	7,36
ISM1	5	1			1	2		2				11	8,36
CTPH1	2		4		2	2	1					11	8,09
CTPHO	5		3		2	1						11	9,27
CTDL	1	5	1		4							11	8,91
PLF	3	3	2		2			1				11	9,00
FREQ	3	3	2		2			1				11	9,00
CTPH2	3		4		3	1						11	8,73
FCO	5	2	1		1		1				1	11	8,82
CTSEM	3		7		1							11	9,36
TPL1	7					3	1					11	9,09
TPL2	6		1		2	1	1					11	9,09
%LMM	7				2	1		1				11	9,18
%LHC	6				4			1				11	8,91

Pourcentage

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
CTCOD					9,1%	54,5%		27,3%		9,1%		100,0%
CTSM2	9,1%		36,4%		45,5%	9,1%						100,0%
PSM1	45,5%	9,1%				9,1%		9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	100,0%
ISM1	45,5%	9,1%			9,1%	18,2%		18,2%				100,0%
CTPH1	18,2%		36,4%		18,2%	18,2%	9,1%					100,0%
CTPHO	45,5%		27,3%		18,2%	9,1%						100,0%
CTDL	9,1%	45,5%	9,1%		36,4%							100,0%
PLF	27,3%	27,3%	18,2%		18,2%			9,1%				100,0%
FREQ	27,3%	27,3%	18,2%		18,2%			9,1%				100,0%
CTPH2	27,3%		36,4%		27,3%	9,1%						100,0%
FCO	45,5%	18,2%	9,1%		9,1%		9,1%				9,1%	100,0%
CTSEM	27,3%		63,6%		9,1%							100,0%
TPL1	63,6%					27,3%	9,1%					100,0%
TPL2	54,5%		9,1%		18,2%	9,1%	9,1%					100,0%
%LMM	63,6%				18,2%	9,1%		9,1%				100,0%
%LHC	54,5%				36,4%			9,1%				100,0%

4.2.2.3.5.6. Etape de traitement visuel

Dès les premières épreuves de reconnaissance des lettres, nous avons constaté que certaines personnes éprouvaient des difficultés. Même si les personnes reconnaissent la similarité des lettres (CTCOD =6) leur performance est faible et trahit des difficultés. Les problèmes de mauvaise vision servent dans un premier temps de défense (« J'ai oublié mes lunettes », « je dois changer

mes lunettes »). Mais à l'issue de la formation, les lunettes n'ont pas été changées et la performance s'est améliorée.

4.2.2.3.5.7. Etape de traitement phonologique

Comme pour tous les groupes les véritables difficultés commencent au niveau de la phonologie : un tiers seulement des personnes ont atteint le seuil de sensibilité du test.

4.2.2.3.5.8. Etape lexicale

Le stock lexical est particulièrement faible et pose des problèmes accentués par le fait que les personnes ont tendance à utiliser leur langue d'origine dans les échanges de la vie courante. Cette tendance est accentuée par le fait que les équipes de travail sont souvent homogènes au regard de l'origine ethnique. L'utilisation du français est donc limitée. Le formateur a tenté d'imposer les échanges en français pendant les heures de formation. Nous avons constaté que pendant la pause les échanges en langue vernaculaire reprenaient le dessus. C'est dans ce groupe que nous avons identifié, pour la première fois, les difficultés de réalisation de l'épreuve de catégorisation sémantique. Les femmes ont déclaré que ces épreuves étaient faciles car elles « faisaient le marché ».

4.2.2.3.5.9. Lecture

Le niveau de lecture est faible. Plus de la moitié des personnes n'ont pas pu réaliser ces épreuves. Les réponses au hasard durant les exemples ainsi que le découragement ont conduit à l'abandon des épreuves. Le niveau d'une personne semble acceptable (%LMM & %LHC=4). Les autres sont au seuil de sensibilité du test (%LMM & %LHC=7).

4.2.3.3.6. Organisme CF1/CF2: Inter entreprise, groupes de niveau.

4.2.2.3.6.1. Contexte de la formation

Cet organisme est entré dans le dispositif en 2008. Il a fait l'objet du même processus de sélection et de formation que les autres organismes. En 2008, pour faire face à un afflux de demandes en région Parisienne auquel un seul organisme ne pouvait répondre, le FAF Propreté a sélectionné différents organismes. Le CEFORP avait déjà travaillé pour ce type de formation dans le secteur du BTP. Après réponse à l'appel d'offre, et examen de sa candidature, l'organisme a été retenu puis ses formateurs formés. Cependant l'urgence de répondre aux besoins des entreprises a fait que les formations ont dû commencer avant la fin de la formation des formateurs.

La première passation de test a été réalisée après environ un mois de formation. Les personnes étaient réparties en deux groupes et prises en charge par deux formatrices différentes. L'un des deux groupes semblait, au dire de la formatrice, être d'un niveau plus faible que l'autre. Lors de la

proposition de test, il s'est avéré qu'effectivement plusieurs personnes de l'un des groupes avaient un niveau proche de l'analphabétisme et n'étaient pas capables de reconnaître les lettres. Nous avons donc décidé de ne prendre en compte que les personnes situées à un niveau un peu plus élevé afin de ne pas trop fausser les résultats. Toutefois, l'un des stagiaires n'a pas été capable de réaliser la totalité du test ; il a préféré abandonner que de répondre au hasard, notamment aux épreuves se situant au delà de la simple discrimination et de la reconnaissance visuelle des lettres et celles concernant la lecture en contexte comme hors contexte.

Les stratégies pédagogiques déployées sont apparemment les mêmes que celles rencontrées avec les autres groupes. Les formateurs ont rencontré les mêmes difficultés de remplissage des scénarii dans un premier temps. Puis la formation de formateurs ayant eu lieu en décembre 2008, les formatrices ont affirmé que cela allait mieux et qu'elles comprenaient l'utilité de ce travail.

4.2.2.3.6.2. Résultats lors de la première passation G2

Les résultats suivants ont été observés lors de la première passation un mois après le début de la formation (Tableaux 72). Ils concernent les 6 personnes qui ont été par la suite réparties dans les deux groupes.

Tableau 72 CFI/CF2 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total	Moyenne
CTCOD						1	3	1	1			6	4,67
CTSM2			1		5							6	7,33
PSM1		1					1		2	1	1	6	4,00
ISM1		1				2	1	1		1		6	5,50
CTPH1	1				3	1		1				6	7,00
CTPHO	1		4		1							6	9,00
CTDL					6							6	7,00
PLF			1		2				1		2	6	4,67
FREQ			1					2		2	1	6	3,67
CTPH2	1				3	2						6	7,33
FCO	1	1					1	2	1			6	6,17
CTSEM	1		2		3							6	8,33
TPL1	1					4	1					6	6,67
TPL2	1				1	3	1					6	6,83
%LMM	1				2	1		1	1			6	6,33
%LHC	1				1		2	2				6	6,00

Pourcentages

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
CTCOD						16,7%	50,0%	16,7%	16,7%			100,0%
CTSM2			16,7%		83,3%							100,0%
PSM1		16,7%					16,7%		33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
ISM1		16,7%				33,3%	16,7%	16,7%		16,7%		100,0%
CTPH1	16,7%				50,0%	16,7%		16,7%				100,0%
CTPHO	16,7%		66,7%		16,7%							100,0%
CTDL					100,0%							100,0%
PLF			16,7%		33,3%				16,7%		33,3%	100,0%
FREQ			16,7%					33,3%		33,3%	16,7%	100,0%
CTPH2	16,7%				50,0%	33,3%						100,0%
FCO	16,7%	16,7%					16,7%	33,3%	16,7%			100,0%
CTSEM	16,7%		33,3%		50,0%							100,0%
TPL1	16,7%					66,7%	16,7%					100,0%
TPL2	16,7%				16,7%	50,0%	16,7%					100,0%
%LMM	16,7%				33,3%	16,7%		16,7%	16,7%			100,0%
%LHC	16,7%				16,7%		33,3%	33,3%				100,0%

La population est de six personnes. Une seule personne semble en difficulté dès l'étape de traitement visuel.

4.2.2.3.6.3. Etape de traitement visuel

Comme pour toutes les personnes se situant au seuil de l'analphabétisme, une personne a commencé à éprouver des difficultés dès la reconnaissance des lettres. Les autres personnes ont des performances voisines de la norme. Toutefois on remarque que CTPH2 (Coût de l'analyse de deux suites de lettres prononçables) est peu automatisé. On peut y voir un indice précurseur des difficultés que les personnes rencontreront lors de l'entrée dans la lecture par les codes phonologiques.

4.2.2.3.6.4. Etape de traitement phonologique

Le traitement phonologique pose des problèmes notamment pour l'accès au lexique par les codes phonologiques (CTPHO) où près des trois quarts des personnes ne parviennent pas à obtenir des résultats en raison d'un nombre d'erreurs supérieur à 50%. Ceci peut être dû à la faiblesse du stock lexicale.

4.2.2.3.6.5. Etape lexicale

Si le stock lexical est faible, comme pour l'ensemble de la population testée,, il est supérieur à la population de référence. C'est donc, pour cette population le mécanisme de l'accès au sens par la voie phonologique qui est en cause.

4.2.2.3.6.6. Lecture

5 des 6 personnes testées savent lire. La lecture hors contexte a des résultats un peu meilleurs que la lecture en contexte. 4 des 6 personnes ont des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne. Une personne n'a pas été capable de réaliser ces épreuves et a préféré abandonner.

Nous avons vu que les causes principales des performances se situaient au niveau de l'accès au lexique par les codes phonologiques (CTPHO) et de la catégorisation sémantique.

Ces difficultés sont liées au niveau lexical comme au déficit du processus d'adressage.

4.2.2.3.6.7. Groupe 1 Liste des OT

Le nombre d'OT de ce formateur est significativement plus élevé que ceux des autres formateurs (2,69/1,14) comme le montre le tableau 73. Ce formateur remplit consciencieusement les documents décrivant les scénarii. Aucune fiche ne comporte d'«oubli » d'OT (ou d'OI). L'analyse portant sur les 58 scénarii, correspondant à la durée de l'observation, tend à montrer que ce formateur, débutant dans le dispositif, mélange les OT et les OI. 30 intitulés, sur les 119 OT restreints, relèvent d'une finalité professionnelle.

Tableau 73 CF1 Groupe 1 Liste des OT

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	58	156	2,69
Regroupées		118	2,04
Vide		0	

4.2.2.3.6.8. Groupe 1 Analyse du contenu des OT

Ce formateur rencontre également des difficultés dans la rédaction de ses Objectifs :

cescrga031 20/01/2009 Savoir écrire le lexique professionnel

Mais, après interview, il s'avère qu'il a pris le groupe en cours de route, le formateur précédent ayant été affecté à d'autres actions. La césure entre les deux formateurs est parfaitement repérable. Elle se situe entre les scénarii 13 et 14. La nature des OT change et la référence au même support « La grammaire progressive du français, CLE » devient une constante.

Ce qui tendrait à montrer que, malgré ses dénégations, le formateur est plus préoccupé de l'acquisition des mécanismes sous jacents aux savoirs de base, que de la maîtrise des savoirs professionnels.

Tableau 74 CF1 Groupe 1 Contenu des OT

Données Brutes avant regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	83	30	5
%	70,4%	25,4%	4,2%

Données après regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	76	29	3
%	70,4%	26,8%	2,8%

Ces données sont quasi inverses de celles observées chez les autres formateurs.

Par ailleurs les thématiques professionnelles citées (tableau 74) sont peu variées : « Décrire son activité », et « enrichir le vocabulaire professionnel » sont les deux intitulés qui reviennent le plus souvent. En revanche peu d'intitulés sont relatifs à la qualité, les procédures, le matériel ou la compréhension de la fiche de paye.

4.2.2.3.6.9. Groupe 1 Liste des OI

L'analyse montre qu'il n'y a pratiquement pas de doublons d'objectifs (tableau 75).

Tableau 75 CFI G1 Répartition des objectifs Terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	58	193	3,32
Regroupées		179	3,08
Séquences sans OI		0	

Chaque séance comprend en moyenne un peu plus de trois objectifs mais leurs intitulés ne sont que rarement repris d'une séance sur l'autre.

4.2.2.3.6.10. Groupe 1 Analyse du contenu des OI

A l'exception de « Raconter un événement au passé » qui a été repris quatre fois, les autres reprises ne concernent qu'une séance. Le pourcentage d'objectifs intermédiaires relatifs aux situations professionnelles est faible (14,5%) comme pour les objectifs Terminaux. (Tableau 76)

Tableau 76 Répartition des OI par finalité

Données après regroupement	Linguistique	Situation Professionnelle	Autres
Effectif	151	26	2
%	84,4	14,5%	1,1%

4.2.2.3.6.11. Groupe 1 Eléments caractéristiques de la stratégie mise en place par le formateur

La préoccupation essentielle de ce formateur est le perfectionnement linguistique, l'acquisition ou le renforcement des bases grammaticales avec un public qui, a priori, semble savoir lire. Toutefois l'hétérogénéité des langues d'origines oblige le formateur à travailler en sous groupes et donc à individualiser ses documents supports.

4.2.2.3.6.12. Groupe 2 Rédaction des Objectifs Terminaux

L'analyse des fiches de scénario de ce groupe (tableau 77) montre un attachement du formateur à une démarche systématique s'appuyant sur une méthode pré-établie qu'il suit de manière systématique. Même si il trouve que « cela va parfois un peu trop vite »

Tableau 77 CFI G2 Répartition des Objectifs Terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs terminaux	Nombre moyen d'OT par séquence
Données Brutes	61	154	2.52
Regroupées		69	1.13
Vide		2	

La description des intentions pédagogiques est relativement minutieuse avec un nombre d'OT importants par séance: 2,52. Toutefois, on voit que ces objectifs relèvent plus d'une finalité linguistique que professionnelle (21,1%). Compte tenu de l'affectation des stagiaires intervenue en début de formation, ce formateur a pris en charge les personnes ayant le niveau le plus faible en lecture écriture et maîtrise du français. Elle a délibérément choisi une orientation « apprentissage de la lecture » en s'appuyant sur une méthode pré existante : « Méthode de la lecture pour adultes débutants d'Odile Pinson ».

4.2.2.3.6.13. Groupe 2 Analyse du contenu des OT

On remarque que ce formateur a parfois des difficultés avec la rédaction des objectifs qu'il confond avec des têtes de chapitre comme par exemple : **ce1scr043** Lecture : phrase simples, **ce1scr037** Les graphies an et en, ou **ce1scr045** Les jours et les mois. Il utilise des termes qui n'apportent pas de précisions concernant le sens : comme Savoir, ou être capable de. Exemples **ce1scr025** Savoir écrire le nom des mois en cursives et capitales, **ce1scr021** Savoir écrire les jours de la semaine ou **ce1scr032** Etre capable de chercher des informations dans un calendrier, **ce1scr020** Etre capable de fournir un effort intellectuel prolongé de concentration, de reconnaissance visuelle, de reconstruction de mots et de phrases, ainsi que d'accès au sens du texte

Ce qui traduit une difficulté de prise en compte des spécificités de la PPO. Il s'avère qu'après avoir assisté à la formation de formateur puis aux regroupements ce formateur ne commet plus ces erreurs de rédaction.

On peut y voire la preuve de l'efficacité du dispositif d'accompagnement. D'autres personnes diront que c'est le désir de conformité au modèle de travail prescrit qui est à l'œuvre. Toujours est-il que ce formateur comprend mieux l'intérêt de l'approche proposée comme le montre ses propos durant l'entretien

GDE : d'accord et les objectifs vous les rédigez comment ?

CDS : non non ça va au début j'avais du mal à disocier alors oui c'est vrai objectif intermédiaire objectif sur le long terme euh Non non mais je trouve cela très bien de... c'est la question qu'il faut se poser avant de faire le cours là je parlais du thème et de la grammaire mais la question vraiment c'est qu'est-ce que j'ai envie de faire passer aujourd'hui qu'est ce que ... qu'est-ce que j'aimerais qu'ils apprennent

GDE : Et cela vous l'aviez vue en formation initiale

CDS : oui oui oui comment formuler des objectifs oui oui

4.2.2.3.6.14. Groupe 2 Liste des OI

Le nombre moyen d'objectifs intermédiaires par séance de formation est particulièrement élevé (Tableau 78). Il traduit le souhait du formateur de préciser ses intentions et de mettre en place des objectifs pour chaque groupe de niveau.

Tableau 78 CFI G2 Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation

	Nombre de séquences	Nombre d'Objectifs Intermédiaires	Nombre moyen d'OI par séquence
Données Brutes	61	154	2,52
Regroupées		144	2,37
Séquences sans OI	1		

On trouve à nouveau dans ces intitulés les « erreurs de rédaction ». Notamment les absences de verbe « Vocabulaire », l'utilisation de verbes n'apportant pas de précision quant à l'intention du formateur « Savoir, Comprendre, Connaître », « Etre capable de » etc.

4.2.2.3.6.15. Groupe 2 Eléments caractéristiques de la stratégie mise en place par le formateur : Rédaction des Objectifs :

L'analyse de la liste regroupée des OT montre que les intitulés sont finalement peu redondants. (12/228 soit 5,3%). 9 de ces 12 intitulés proviennent du même formateur. Ce qui semble indiquer, contrairement à ce que nous pensions, une très forte dispersion des intentions pédagogiques. Les formateurs précisent souvent « chez moi, (dans mon groupe) ce n'est pas pareil qu'ailleurs ». « J'ai besoin de personnaliser mes supports en fonction du groupe et de ses demandes. »

Des résultats similaires sont constatés avec l'analyse des OI (21/444 soit 4,7%). L'élaboration des scénarios est bien une prérogative du seul formateur, nonobstant les recommandations du cahier des charges, des formations de formateurs ou regroupements, ou encore les recommandations faites lors de la formation initiale des formateurs.

Les supports proviennent essentiellement de deux origines soit de documents d'entreprise, soit de l'exploitation de « méthodes préexistantes ».

Résumons :

La population accueillie se situe en dessous du seuil prévu par le Test ECCLA. Les problèmes se situent notamment dans l'étape de traitement phonologique. Comme nous l'avons prévu lors de la

mise en place de la méthodologie générale, il ne s'agit pas d'établir un diagnostic afin de mettre en place une stratégie pédagogique spécifique mais de comparer les résultats entre deux passations en début et fin de formation. Nous allons maintenant examiner les résultats obtenus lors de la seconde passation.

4.2.3.4. Résultats de la seconde passation, tous centres de formation confondus.

Le but de cette deuxième passation, qui intervient le plus près possible de la fin de la formation, sans la perturber, est de mesurer les évolutions dans l'amélioration éventuelle des différentes étapes du processus de lecture. Si la formation est efficiente, alors les problèmes, constatés en début de formation, devraient s'atténuer.

Dans un premier temps nous examinerons si cette hypothèse se vérifie globalement pour l'ensemble des stagiaires puis nous examinerons ce qu'il en est centre par centre.

Toutefois, et après un premier travail sur quelques personnes, il semble que l'étude statistique globale, basée sur l'observation des moyennes, ne soit pas forcément la manière la plus pertinente de rendre compte. Il semble que nous devions en passer par un examen individu par individu, pour regarder où il a progressé puis c'est le comptage des progrès individuels qui pourrait rendre compte de l'efficience de la stratégie de formation.

4.2.3.4.1. Contexte de la seconde passation

La seconde passation s'est déroulée en règle générale 10 mois après la première passation. Même si nous avons, avec l'aide des formateurs, conservé le contact avec les différents groupes, les aléas de la vie ont fait que seulement 27 stagiaires sur les 36 du départ ont pu participer à la seconde passation. Nous avons procédé de la même manière dans les deux passations (même formateur, mêmes ordinateurs, même consignes, etc.)

4.2.3.4.2. Les erreurs

Le nombre de personnes ayant réussi les épreuves est en nette augmentation (Tableau 71). Si l'on prend la catégorie 11 qui désigne les personnes qui n'ont pas pu aller au bout d'une épreuve de manière valide, on constate que toutes les épreuves du traitement visuel et phonologique ont été passées. Dans l'étape lexicale seule la catégorisation sémantique (CTSEM) pose encore problème. Enfin les épreuves de lecture ont pu être réalisées par plus de personnes ; 3 personnes sur les 27 ont abandonné au cours de la passation notamment lors de l'épreuve de lecture en contexte, jugée trop longue et donnant lieu à des réponses au hasard manifeste.

4.2.3.4.3. Résultats de l'ensemble des stagiaires

Les Tableaux 79 présentent les résultats obtenus par l'ensemble des stagiaires lors de la seconde passation.

Tableau 79 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la seconde passation (effectif et %)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Temps de réaction des sujets	TRS	1	4		3	5	3	11					27	5,2
	TRC						1	26					27	7,0
ETAPE DE TRAITEMENT VISUEL	CTCOD		2	4	2	9	7	3					27	4,9
	CTSM1					10	11	3		3			27	6,1
	CTSM2					1	3	17		6			27	7,3
	PSM1	1	5	1	4	3		8			5		27	5,6
	ISM1				2	8	11	2			4		27	6,2
TRAITEMENT PHONOLOGIQUE	CTPH1					6	9	10		2			27	6,4
	CTPHO				1	2	1	4		19			27	8,1
ETAPE LEXICALE	CTDL						3	23			1		27	7,0
	PLF	3	1	1	3	1	3	7		4	4		27	6,2
	FREQ	2		1		3	1	9		4	7		27	7,2
	CTPH2				1	2	4	7		13			27	7,6
	FCO	7	2	1	2	1	1	5		1	7		27	5,4
	CTSEM						3	8		15	1		27	8,1
LECTURE	TPL1					5	16	3				3	27	6,5
	TPL2				3	6	10	7				1	27	6,0
	%LMM		2	3	5		4	10				3	27	5,9
	%LHC		2	2	7	1	6	8				1	27	5,4

Pourcentage

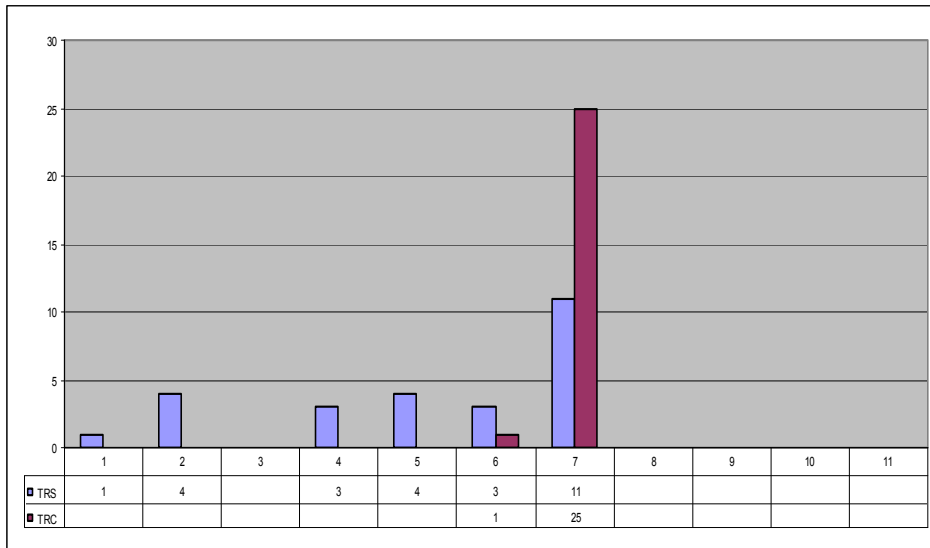
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
TRS	3,7%	14,8%		11,1%	18,5%	11,1%	40,7%				
TRC						3,7%	96,3%				
CTCOD		7,4%	14,8%	7,4%	33,3%	25,9%	11,1%				
CTSM1					37,0%	40,7%	11,1%		11,1%		
CTSM2					3,7%	11,1%	63,0%		22,2%		
PSM1	3,7%	18,5%	3,7%	14,8%	11,1%		29,6%			18,5%	
ISM1				7,4%	29,6%	40,7%	7,4%			14,8%	
CTPH1					22,2%	33,3%	37,0%		7,4%		
CTPHO				3,7%	7,4%	3,7%	14,8%		70,4%		
CTDL						11,1%	85,2%			3,7%	
PLF	11,1%	3,7%	3,7%	11,1%	3,7%	11,1%	25,9%		14,8%	14,8%	
FREQ	7,4%		3,7%	0,0%	11,1%	3,7%	33,3%		14,8%	25,9%	
CTPH2				3,7%	7,4%	14,8%	25,9%		48,1%		
FCO	25,9%	7,4%	3,7%	7,4%	3,7%	3,7%	18,5%		3,7%	25,9%	
CTSEM						11,1%	29,6%		55,6%	3,7%	
TPL1					18,5%	59,3%	11,1%				11,1%
TPL2				11,1%	22,2%	37,0%	25,9%				3,7%
%LMM		7,4%	11,1%	18,5%		14,8%	37,0%				11,1%
%LHC		7,4%	7,4%	25,9%	3,7%	22,2%	29,6%				3,7%

Les résultats ont été pris en compte après codification comme prévu précédemment.

4.2.3.4.4. Temps de réaction

Les temps de réaction n'ont que peu évolué. (Représentation Graphique6)

Représentation graphique 6 Passation N°2 Temps de réaction



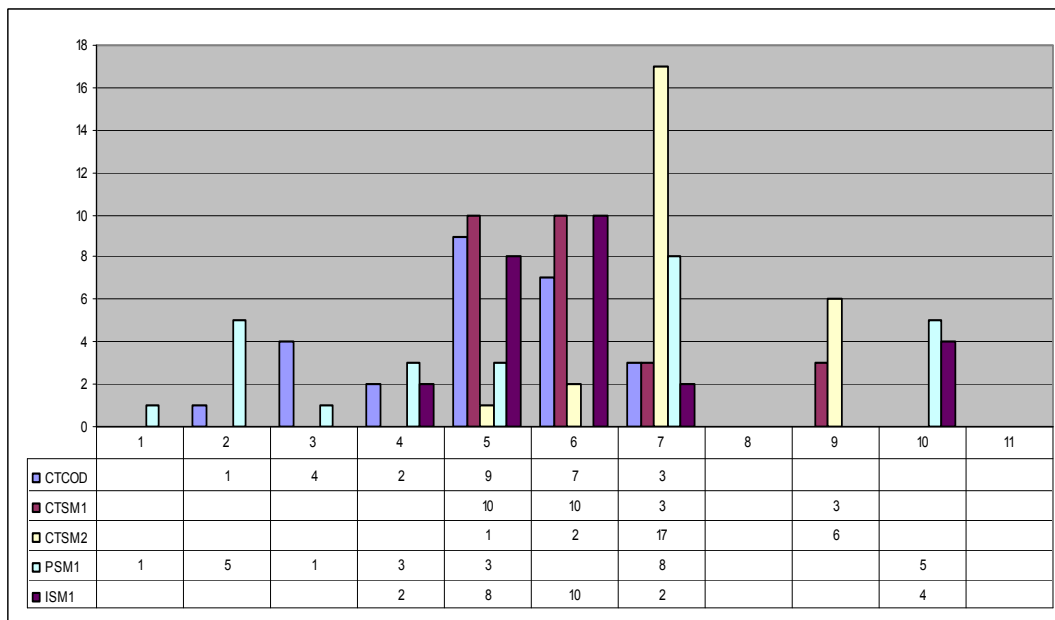
Moyenne	
TRS	5,2
TRC	7,0

Les temps de réaction n'ont que peu évolué. Ils ont même tendance à se ralentir pour privilégier la justesse des réponses au détriment de la rapidité.

4.2.3.4.5. Etape de traitement visuel

La totalité des stagiaires a réalisé ces épreuves. Elle est parvenue à reconnaître les lettres sans faire d'erreurs comme le montre la Représentation Graphique 7

Représentation graphique 7 Passation N°2 Etape de traitement visuel



Moyenne	
CTCOD	4,9
CTSM2	6,1
CTSM2	7,3
PSM1	5,3
ISM1	6,2

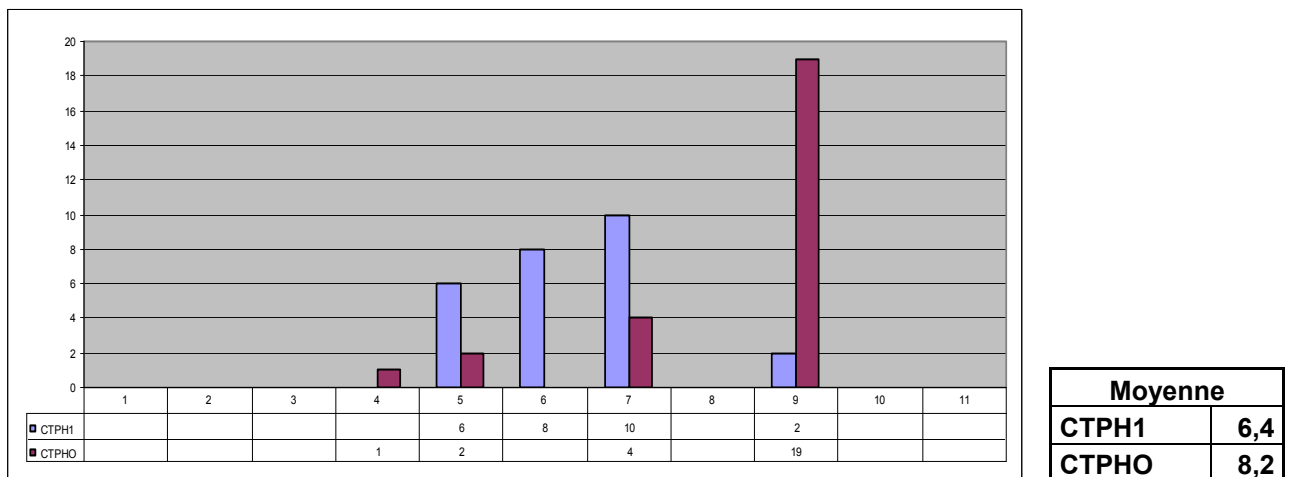
La moyenne pour CTCOD (Coût pour décider que deux lettres sont identiques) est même proche de la norme. On peut donc penser que la formation a permis à tous les stagiaires d'identifier et de reconnaître les codes graphémiques. Ce facteur est confirmé par la performance au niveau du coût

de l'analyse de deux suites de lettres prononçables, même si l'on voit ici apparaître pour près d'une personne sur quatre (23,1%), un nombre élevé d'erreurs. Mais lors des entretiens de restitution, des problèmes de type difficultés de lecture liés à une mauvaise vision ont été signalés (absence volontaire de lunette ou lunettes mal adaptées).

4.2.3.4.6. Etape de traitement phonologique

Malgré la formation la voie phonologique continue à constituer un obstacle à l'automatisation du processus de lecture efficace (Représentation Graphique 8).

Représentation graphique 8 Passation N°2 Etape de traitement phonologique

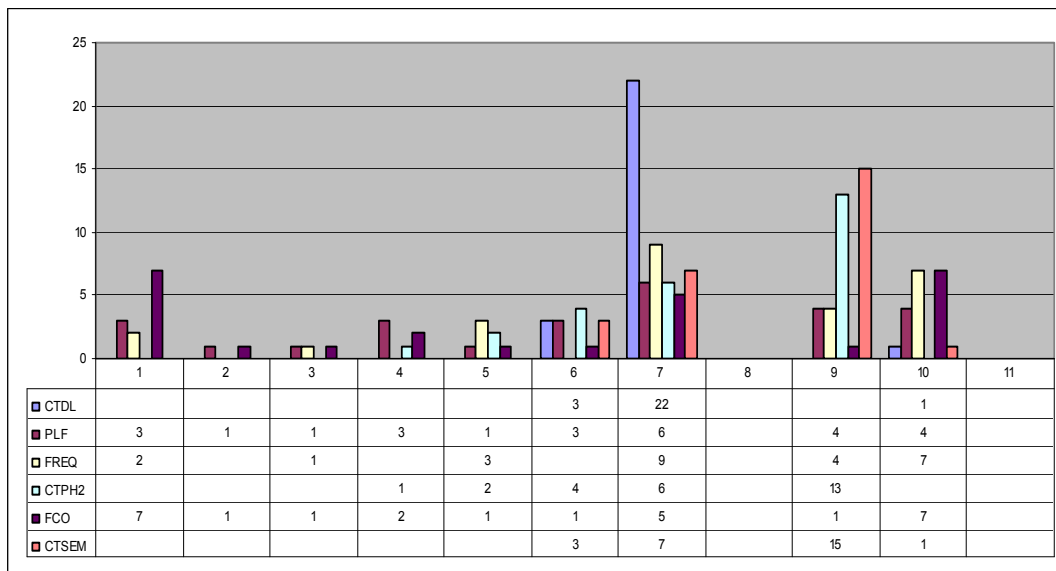


C'est en particulier le coût d'accès aux lexiques par les codes phonologiques qui semble en cause. A noter que la transformation des codes graphémiques en codes phonologiques arrive tout juste au seuil de sensibilité du test (CTPH = 6,4).

4.2.3.4.7. Etape lexicale

Cette étape est également problématique puisque les indicateurs atteignent juste le seuil de sensibilité du test (Représentation Graphique 9).

Représentation graphique 2 Passation N°2 Etape lexicale



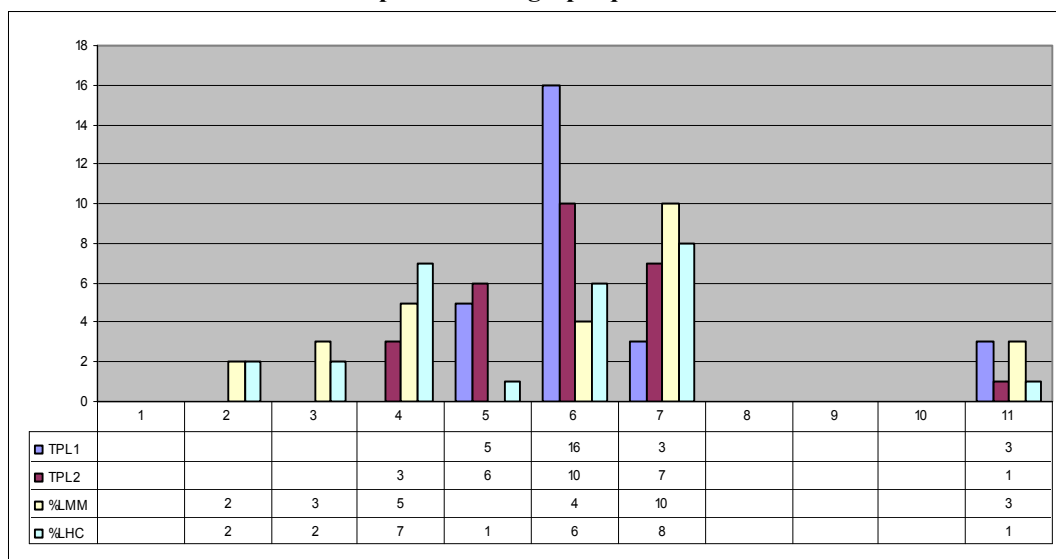
Moyenne	
CTDL	7
PLF	6,2
FREQ	7,3
CTPH2	7,6
FCO	5,6
CTSEM	8,2

On remarque que la catégorisation sémantique (CTSEM) est nettement en dessous du seuil de sensibilité du test comme lors de la première passation.

4.2.3.4.8. Lecture

Le processus de lecture semble en voie d'acquisition ou de consolidation pour un tiers des personnes environ (Représentation Graphique 10).

Représentation graphique 3 Passation N°2 Lecture



	Moyenne
TPL1	6,5
TPL2	6
%LMM	5,9
%LHC	5,5

10% n'ont toujours pas pu terminer les tests, notamment l'épreuve de lecture en contexte, qu'elles ont préféré abandonner. Les résultats de lecture hors contexte semblent meilleurs que ceux de

lecture en contexte. Ce qui pourrait être l'indice d'une acquisition du processus mais également de sa non automatisation. Le coût nécessité par le déchiffrement, mobilise trop d'énergie pour permettre une compréhension efficace du texte.

Cependant l'interprétation de ces résultats ne doit pas oublier les problèmes liés à la faiblesse du stock lexical de ces populations.

4.2.2.5. Evaluation des progrès réalisés

On peut écarter d'emblée l'objection concernant la familiarisation avec l'outil ECCLA. Les deux passations sont situées à plusieurs mois d'intervalle, la complexité et la durée des épreuves empêche toute mémorisation des réponses. De plus nous n'avons pas donné d'interprétation aux stagiaires à l'issue de la première passation. Enfin, sauf pour un formateur, l'utilisation de l'ordinateur ne constituait pas l'un des objectifs majeur de la formation.

4.2.2.5.1. Première question : La démarche permet-elle de mesurer les progrès (ou les régressions) des stagiaires ?

L'examen des résultats montre que le nombre de stagiaires qui ne sont pas allés au bout du test (E1/11) est en diminution ; même si des erreurs de type E3, E4, etc., persistent. Les processus ne sont pas clairement automatisés et font obstacle à une lecture efficace. Les stagiaires font encore trop d'erreurs ou sont trop lents.

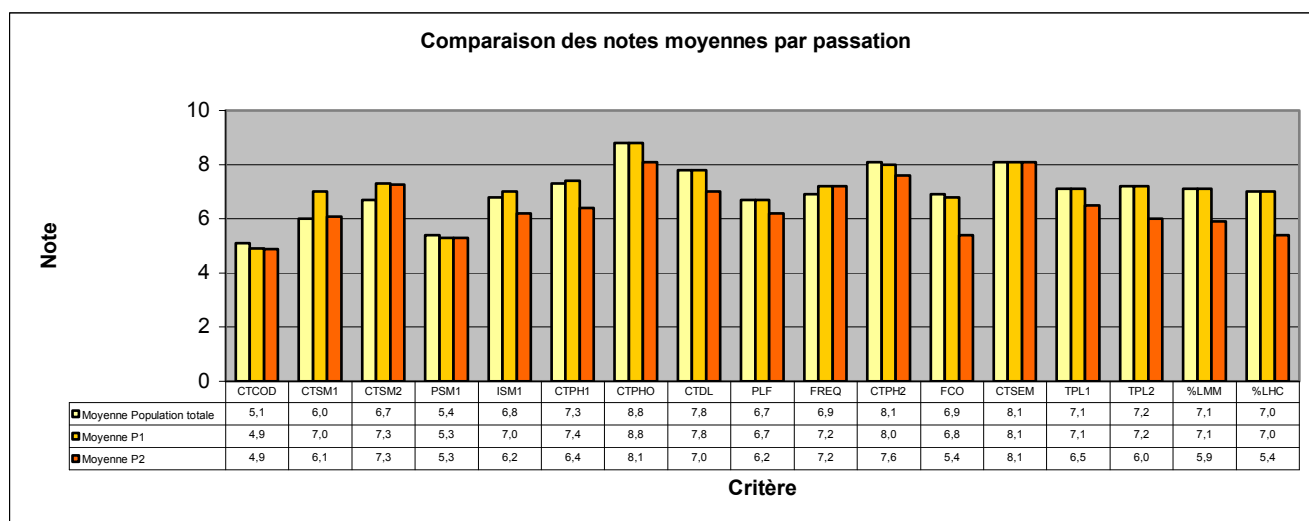
La comparaison des notes moyennes obtenues par les stagiaires montre que la performance, critère par critère, n'a pas progressé de manière systématique. Ainsi seuls 6 critères sur les 16 ont vu la note moyenne baisser. Rappelons que dans ECCLA, plus la note est élevée, plus le temps de réponse est élevé. Ce qui traduit une moindre automatisation du processus. Pour qu'il y ait progrès il faut que la note moyenne baisse. Ce qui ne semble pas être le cas.

On pourrait apparemment conclure que la formation n'a pas permis de faire progresser les stagiaires. Tirer cette conclusion serait une erreur car nous comparons les résultats de deux populations différentes. Pour répondre à cette première question, il nous faut comparer dans une même statistique les résultats des mêmes personnes et non les résultats des deux populations.

4.2.2.5.2. Résultats comparatifs, à population identique, tous centres de formation confondus

Dans un premier temps nous avons voulu savoir si, la population restreinte avait des résultats de départ (P1) comparables à ceux obtenus par la population globale (Représentation Graphique 11).

Représentation graphique 4 Résultats comparatifs (P1/P2), à population identique, tous centres de formation confondus

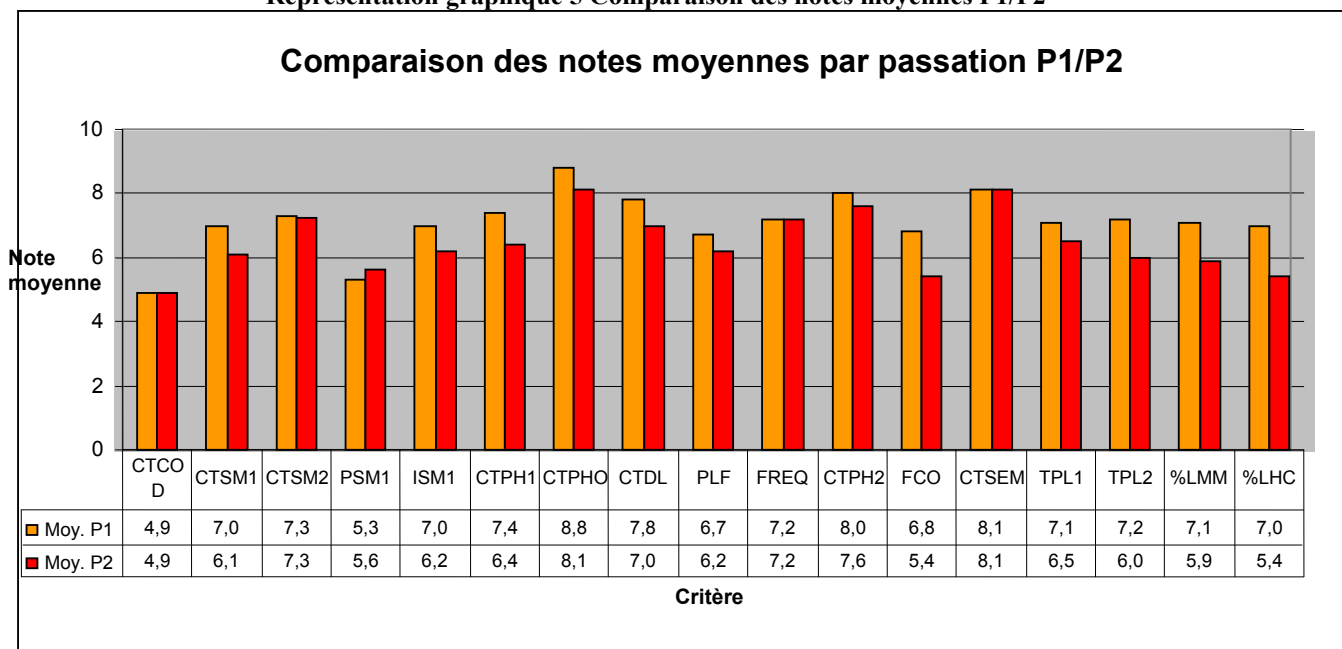


Les résultats montrent que la population testée deux fois est, au départ, d'un niveau en lecture (%LMM & %LHC) légèrement plus élevé que la population totale (différence non significative). Le niveau se situe autour du niveau minimal de sensibilité du test.

4.2.2.5.3. Seconde question : La démarche permet-elle de différencier les progrès réalisés ?

Ces résultats ne concernent que les personnes qui ont pu être testées deux fois (en début et en fin de formation) comme le montre la représentation graphique 12.

Représentation graphique 5 Comparaison des notes moyennes P1/P2



La progression est en revanche significative, pour la population testée deux fois, avec une note moyenne frôlant le seuil moyen défini comme celui de la lecture efficace, pour la lecture hors contexte. Ce seuil n'est pas atteint pour la lecture en contexte. Ce qui semble indiquer que

l'automatisation du processus de lecteur est insuffisante pour obtenir une lecture compréhensive des textes.

Nous analyserons plus loin les différents facteurs qui permettraient de poser ou conforter les hypothèses que nous avons émises au départ de notre étude.

A cette seconde question (La démarche permet-elle de différencier les progrès réalisés ?) on peut timidement répondre oui. En effet, compte tenu des abandons en cours de formation, les effectifs par catégorie deviennent faibles, rendant fragile l'exploitation statistique. Cependant on peut identifier différents points du processus pour lesquels la formation contribue à faire progresser les stagiaires de manière significative.

4.2.2.6.Effet de la formation pour la population cible

Pour chaque critère on identifie simplement les indicateurs du processus ayant un delta significatif et on met un tableau récapitulatif.

4.2.2.6.1. Lecture

Lecture en contexte (A%LMM/B%LMM)

La formation permet une progression dans la compréhension des textes. La population passe de 6.92 à 6.03 ($p=0,07113$) et accède peu à peu au déchiffrement efficace. Cette impression est confirmée par les résultats de la lecture hors contexte où la population totale passe de 6.85 à 5,41 ($p =0.00641$). Le processus de lecture semble être implanté mais il n'est pas automatisé. Les difficultés subsistent dans les trois étapes graphique, phonologique et lexicale.

Les critères organisationnels n'ont pas une influence significative. Toutefois on s'aperçoit que les stagiaires accueillis dans la formule inter entreprise ont un niveau de départ plus faible que les salariés des formules intra entreprise. La progression réalisée est du même ordre dans les deux formules. Tout semble se passer comme si les salariés des grosses entreprises étaient « sélectionnés » par leurs responsables, pour participer à ce type d'action.

Les critères relatifs aux formateurs ne produisent pas de différence significative. Le seul critère discriminant est ici l'identité des formateurs ($p=0.03424$). Mais on constate que, comme pour les critères organisationnels, c'est le niveau de départ qui est discriminant. Les stagiaires qui progressent le moins sont ceux qui ont le niveau de départ le plus élevé.

Les critères relatifs aux stagiaires ne sont pas discriminants. On voit également que le taux de présence est lié au niveau de départ (plus le niveau de départ est faible moins le taux de présence est élevé).

Lecture hors contexte A%LHC/B%LHC

La formation permet ici une progression plus marquée. La moyenne passe de 6,85 à 5,40 ($p=0.00641$). La lecture des mots hors contexte oblige les stagiaires à déchiffrer pour comprendre le mot. L'aide du contexte n'est plus là pour aider à la compréhension globale. Cette épreuve confirme les résultats précédents en ce sens que les stagiaires se situent au seuil de l'automatisation. Le processus est suffisamment acquis pour déchiffrer mais il est insuffisamment automatisé pour comprendre des phrases longues.

Les critères suivants présentent une influence significative car l'effet des formateurs est tout juste significatif, et le sexe des stagiaires présente un effet discriminant significatif ($p=0.04387$), les femmes ont une meilleure moyenne. La progression entre les deux passations est quasi identique pour les deux groupes.

Globalement on peut dire que :

- La formation permet de produire une progression significative tant dans la lecture en contexte que dans la lecture hors contexte. Si la finalité de l'action n'est pas toujours l'apprentissage de la lecture, elle a cependant, permis de développer d'autres savoirs de base que nous n'avons pas testés.
- La progression est d'autant plus forte que le niveau de départ est faible.
- La nature des documents ne joue pas de manière significative.
- La langue d'origine semble avoir un effet non négligeable (nous rejoignons les observations faites par Besse 2007¹⁶⁶).
- Les choix personnels du formateur ont un effet sur la progression en matière d'apprentissage de la lecture. Toutefois il est impératif de se rappeler les finalités assignées à cette action de formation qui est le fruit de la négociation avec l'entreprise et le salarié.

Comme le rappelle l'un de formateurs :

« Si la lecture n'est pas l'objectif n°1, c'est parce que les personnes présentes (...) maîtrisent déjà la lecture pour leur permettre de comprendre plusieurs phrases, voire un texte. La lecture/compréhension de documents était travaillée à travers les thèmes et les différentes activités (même si cela n'était pas forcément retranscrit dans les séquences). Le travail autour des activités écrites s'est fait en vue d'une meilleure maîtrise de la rédaction de phrases, voire de texte, et de compréhension de documents professionnels.

Les résultats de l'évaluation écrite montrent des progrès en compréhension écrite de documents et en rédaction de phrases, voire de textes compréhensibles et corrects linguistiquement.

¹⁶⁶ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

Le formateur doit ici faire face à un choix stratégique et gérer les contraintes entre la demande formelle de ses commanditaires, une efficacité à court terme mesurée en taux d'insertion et une efficacité à long terme en termes de pérennité des savoirs acquis. »

Au delà de ces résultats, nous allons regarder quels sont les obstacles qui subsistent et s'ils sont liés aux critères retenus.

4.2.2.6.2. Etape Graphémique.

L'ensemble des indicateurs de cette étape ne progresse pas de manière significative même si les résultats lors de la seconde passation sont proches du seuil d'automatisation.

CTCOD : Coût pour décider que deux lettres sont identiques. Seul l'âge des stagiaires semble avoir un effet : ce sont surtout les jeunes qui progressent ($p=0,02168$)

4.2.2.6.3. Etape Phonologique.

CTPH1 : Coût de la comparaison de deux non mots

Cet indicateur évolue positivement de manière très significative ($p=0,00412$). Si des écarts importants semblent être enregistrés en fonction de la langue d'origine avec des progrès importants pour les arabophones, ces progrès sont ici proportionnels au niveau de départ.

Tout semble se passer, pour ce critère, comme si la progression se faisait en fonction de la confrontation à la langue française. Les progrès les plus importants sont enregistrés pour les formations dont le rythme est de trois fois trois heures par semaine. Alors que le rythme une fois six heures par semaine n'entraîne pas de progression. Mais cette observation reste fragile, statistiquement parlant, en raison notamment de la liaison entre cet indicateur (fréquence des actions de formation), et d'autres indicateurs comme la forme intra/inter entreprise et l'identité du formateur, ($p=0,54657$).

CTPHO : Coût d'accès au lexique par les codes phonologiques :

Globalement cet indicateur évolue positivement de manière significative ($p=0,07399$). Il semble, bien que ce critère ne soit pas globalement significatif ($p=0,34358$).

L'un des formateurs (CDS) a développé une pratique pédagogique plus performante. L'analyse de ses documents et de son discours sur sa pratique semble montrer une approche systématique globale comme le montrent les extraits d'entretien lors de la présentation des résultats.

CDS : Je choisis un thème ...j'ai à l'esprit une certaine progression grammaticale

GDE : d'accord

CDS : Bon mais je choisis d'abord un thème et je... que j'adapte ...auquel je vais relier quelque ...un point grammatical

GDE : D'accord bon donc vous avez dans votre tête une progression grammaticale standard

CDS : oui

GDE : et vous la déclinez et vous progressez au fur et à mesure

CDS : oui

GDE : *Mais en fonction de quoi vous progressez.... C'est le matin vous décidez euh.... ben tiens aujourd'hui je ferai plutôt*

CDS : *non enfin ... avant ... y a quelque chose qui se fait un mois à l'avance, je programme quand même, et puis après, de semaine en semaine selon ce qui s'est passé en cours aussi*

GDE : *d'accord*

CDS : *juste un exemple justement ils m'ont demandé de revoir un petit peu les phonèmes « eau » ça fait « o » bon de revoir justement l'écriture*

GDE : *Hhummm*

CDS : *ça c'est une demande de leur part et puis j'ai vu et donc ... puis j'ai prévu de faire cela la semaine prochaine*

GDE : *d'accord en fonction de leur demande un peu de manière opportuniste*

CDS : *de leurs difficultés*

GDE : *de leurs difficultés vous adaptez la progression*

CDS : *..... ça au début on a commencé avec cela j'ai fait beaucoup de professionnel tous les*

GDE : *les faire parler ...*

CDS : *alors je m'organise ...je euh ... de façon systématique je fais oral et écrit je fais parler*

GDE : *D'accord*

CDS : *en continu ou en interaction ... et je fais écrire ... ;*

GDE : *derrière*

CDS : *Plus ou moins selon les niveaux*

GDE : *et lire aussi ?*

CDS : *ah oui oui....*

GDE : *Vous avez parlé tout à l'heure d'un... un ...d'une espèce de représentation de la progression de la grammaire*

CDS : *oui*

GDE : *Elle vient d'où cette représentation que vous avez*

CDS : *En fait des livres ... des manuels ... je lançais avec le temporel je commençais avec le présent ... après je fais le futur proche le futur simple et puis le passé alors c'est vrai on commence classiquement d'abord par le passé composé avant l'imparfait.*

GDE : *Hummm*

CDS : *Après il y a des petits trucs qui vont se greffer, les pronoms.....*

4.2.2.6.4. Etape Lexicale

CTDL Coût associé à l'activation des unités lexicales

Des progrès significatifs sont constatés ($p=0,01362$) mais on atteint tout juste le seuil de sensibilité du test (7,0). Une fois de plus, la forme organisationnelle ne joue pas ($p=0,11673$). C'est dans les formations inter entreprises que l'on constate une évolution. Le niveau de départ plus faible rattrape, à l'issue de la formation, celui des formations intra entreprise.

La langue d'origine joue également un rôle important avec une progression significative des arabophones et des africains qui rattrapent le niveau des latins.

CTSEM Catégorisation sémantique

Cet indicateur ne présente pas d'évolution significative ($p=0,64615$) sauf pour le Sexe ($p=0,05557$). On peut faire l'hypothèse que la connaissance de fruits et légumes liés à l'utilisation de

ce vocabulaire dans les activités domestiques (cuisine, marché) contribue à faire que les femmes obtiennent de meilleurs résultats que les hommes. Il n'en reste pas moins que cette épreuve reste très largement en dessous du seuil de signification, avec un pourcentage d'erreurs très important qui ôte toute signification réelle au résultat. La catégorisation sémantique, qui constitue une clé pour la compréhension rapide d'un texte n'est pas testée de manière significative par cette épreuve.

4.2.2.6.5. Effet de la langue d'origine sur la population totale.

La langue d'origine semble jouer un rôle important. Ce qui confirme les observations faites par Besse et citées plus haut. Nous n'avons pas pu détailler les trois groupes faute, d'un effectif de volontaires suffisant. Il serait intéressant de pouvoir examiner les langues d'origine, une par une, et de corréler ces observations avec le niveau réel de consolidation des processus de lecture/écriture. Une corrélation entre les langues de tradition orale stricte (caractéristique des langues d'Afrique de l'ouest) et la vitesse d'acquisition du processus de lecture, l'importance du stock lexical, la durée de présence en France, pourrait également être examinée dans une autre étude.

4.2.2.6.6. Effet de l'âge sur la population totale.

Trois classes d'âge ont été retenues que nous avons définis ainsi (Tableau 80)

Tableau 80 Catégories d'âges de la population observée

Classe d'âge	âge	Effectif
Jeunes	20 à 35 ans	8
Moyen	compris entre 35 et 48 ans	11
Agé	plus de 48 ans	9

Ces trois classes d'âge comprennent des effectifs similaires. Quelle que soit le critère examiné il ne semble pas que ce facteur ait une influence significative. Nous nous attendions à ce que l'apprentissage soit meilleur pour la classe d'âge « jeune ». On peut faire l'hypothèse que la motivation des personnes âgées, compense les difficultés d'apprentissage. La durée de présence en France, et donc la maîtrise d'un stock lexical plus important, pourrait également jouer un rôle compensateur pour ces personnes.

4.2.2.6.7. Activation des codes graphémiques des lettres : coût pour décider que deux lettres sont identiques

Nous avons été intrigués par les résultats obtenus par certaines personnes dans les épreuves de discrimination visuelle « Aa ». Pour certaines personnes qui, au dire du formateur, savaient lire, ces épreuves ont semblé poser problème. Les résultats de la seconde passation sont parfois même moins bons que lors de la première passation.

Après entretien non formel avec ces personnes, il semble que deux facteurs soient en cause. Des problèmes de vue non corrigés par des lunettes : coquetterie, impossibilité de changer les verres par manque de moyen financier, « oubli des lunettes pour venir en formation, etc. Le formateur nous avait signalé que le stagiaire était en pleine phase de progression : « Il arrive à reconnaître les lettres et même des mots ». « Il commence à déchiffrer même des mots qu'il n'a pas vus en formation, etc.... » Or les résultats sur le critère sont perturbés. On peut faire l'hypothèse d'un changement dans les circuits neuronaux qui se réorganisent pour faciliter la mise en œuvre d'un processus mental plus efficace. Parallèlement les circuits « moins efficaces » sont abandonnés. Pendant le temps de la coexistence de ces deux circuits, les processus antérieurs qui étaient acquis, sont perturbés. Ainsi des difficultés dans le processus d'identification et de reconnaissance des lettres pourraient constituer un indice de l'automatisation d'une partie du processus. Dans un tel cas on comprend qu'il serait impératif de poursuivre la formation jusqu'à la stabilisation du nouveau processus.

Résumons

Au terme de cette présentation des résultats obtenus pas les salariés avec les différentes stratégies pédagogiques mises en place, il nous semble que seule la langue d'origine ait une influence sur l'acquisition des processus de lecture. Les autres facteurs n'ont pas montré de différences significatives que ce soient, les facteurs organisationnels, ou le choix des supports retenus par le formateur. Il est vrai que les effectifs observés sont faibles pour valider l'ensemble des critères.

La méthodologie que nous avons suivie nous a permis néanmoins de montrer que les stagiaires avaient tous progressés même si certains n'atteignaient, au terme des 250 heures théoriques de formation, que le seuil de sensibilité du test ECCLA.

V. Discussion

Nous avons dans un premier temps caractérisé le dispositif de formation aux écrits professionnels mis en place par le secteur de la Propreté. Puis nous avons identifié les acteurs, leurs enjeux ainsi que différents facteurs constituant un réseau de contraintes pour les formateurs.

Le dispositif, défini comme un ensemble institutionnel, influence de manière déterminante les choix des formateurs principalement en matière de détermination des finalités, buts, et sous-buts de leur activité pédagogique. Si la finalité est précise dans le cahier des charges, alors le formateur l'adapte pour tenir compte des contextes spécifiques aux entreprises et aux salariés.

Si les buts sont spécifiés par le système de contraintes imposé au formateur, alors le formateur adapte ses sous-buts en fonction de sa vision, de son expérience personnelle et des souhaits exprimés par les stagiaires.

Le dispositif global se subdivise alors en actions de formation, séances et séquences visant à apprendre plus spécifiquement certains savoirs et/ou savoir-faire, exigés par les commanditaires. Ces exigences sont le plus souvent implicites ; il appartient au formateur de les décrypter. Leur formalisation est de nature à clarifier la relation entre les acteurs de terrain.

Plus on s'approche des niveaux individuels, plus les tactiques pédagogiques sont adaptées aux personnes et non aux demandes des institutions.

Dans le cadre du dispositif observé, l'objectif de l'apprentissage de la lecture est de réussir à déchiffrer les textes de la vie professionnelle, de les comprendre et de les mettre en oeuvre. C'est pourquoi les formateurs établissent des programmations des apprentissages en décomposant les situations professionnelles pour en tirer des progressions pédagogiques. Cette programmation des apprentissages, caractérisée par la progression pédagogique, fait l'objet d'une négociation contractualisée. Le but de ces apprentissages n'est alors que contributif à la lutte contre l'illettrisme.

Nous avons montré que les dispositifs de mesure des effets se concentraient sur la caractérisation des flux de personnes mais peu sur les effets sur les personnes. L'utilisation d'outil comme le logiciel ECCLA est de nature à combler ce problème. Pour les adultes, nous avons montré que ce type d'outil permet de mesurer les progrès réalisés dans l'amélioration du processus cognitif de lecture.

Nous allons maintenant reprendre nos hypothèses de départ, les discuter et faire des propositions de pistes de recherche.

5.1. Le terrain modifie nos hypothèses.

Les différentes hypothèses que nous avons mises en place pour observer les terrains, ne sont pas toutes validées. Quelques-unes s'avèrent mal formulées, d'autres nécessiteraient des approfondissements que l'état actuel de notre travail et des outils disponibles, n'ont pas permis de réaliser.

H1 : Les compétences de base sont issues des situations professionnelles qui sont définies par les contextes de travail et par le rapport dialectique et épistémologique des personnes à ce milieu, lors de la résolution de ces situations. Ces compétences de base incluent les savoirs de base que sont notamment la lecture, l'écriture, le calcul et les Outils Intellectuels de Base.

Au cours de nos travaux nous avons été amenés à différencier les compétences de base et les savoirs de base. La mise en place du RCCSP témoigne de ce travail. Son titre, comme ses modalités d'établissement, montrent que ce sont les acteurs de terrain, institutionnels ou individuels, qui ont le plus contribué à sa définition. Le point de vue des chercheurs et des universitaires, et singulièrement celui de ceux qui travaillent le plus sur les savoirs de base, apparaît comme minime. Les deux sphères d'acteurs que constituent l'université et la recherche d'une part, les acteurs économiques et les formateurs d'autre part, semblent s'ignorer alors que nous avons clairement établi que dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme, elles sont complémentaires. Dès lors, on comprend mieux pourquoi les formateurs ont du mal à identifier et caractériser les situations professionnelles, à s'en emparer pour les transformer en outils didactiques.

H2 : Les situations professionnelles ne constituent pas le terrain privilégié d'acquisition ou de mobilisation des savoirs de base.

Si l'on se réfère à nos observations, concernant l'apprentissage ou la consolidation de la lecture, il n'y aurait pas d'effets différents en fonction des objectifs pédagogiques et des supports utilisés par les formateurs. Ce qui peut se comprendre dans la mesure où la présence de tel ou tel phonème est indifférente à l'origine des mots (qu'ils proviennent de la vie courante ou de la vie professionnelle). Ce serait davantage le réinvestissement personnel des stagiaires dans leur vie qui jouerait le rôle de fixation des apprentissages du processus de lecture.

Les deux mouvements qui caractérisent l'acquisition des savoirs de base et en particulier la lecture, sont bien présents dans l'apprentissage:

1. **Le mouvement centrifuge qui part des savoirs pour aller vers leur application dans les situations professionnelles** : ce mouvement produit une stratégie articulée sur les connaissances structurées et formalisées que l'on illustre par des exemples tirés de la vie courante (ou professionnelle). Il semble plus particulièrement pris en compte par les formateurs qui s'appuient sur des méthodes pré-établies. Ces formateurs visent plus spécifiquement l'acquisition ou le renforcement des savoirs de base, en particulier la lecture. Ils s'appuient sur des modalités de formation établies au travers de méthodes pédagogiques structurées par d'autres personnes.
2. **Le mouvement centripète qui part des situations professionnelles pour en tirer des règles d'actions**, des schémas mentaux plus efficaces pour l'individu que les savoirs empiriquement acquis ; ce mouvement, ou cette manière de procéder, semble plus caractéristique des formateurs préoccupés par le renforcement des compétences de base. En s'appuyant sur la satisfaction de demandes des entreprises ou des salariés, ces formateurs visent le renforcement de l'adaptation aux contextes (qu'ils soient professionnels ou personnels). Ils préfèrent faire émerger les processus cognitifs (lecture, calcul etc.) des connaissances des stagiaires, en mettant en place systématiquement des apprentissages à partir de thèmes de la vie courante ou professionnelle. Toutefois, il semble y avoir une limite à cette dernière stratégie : les stagiaires ne peuvent deviner certaines correspondances graphème/phonème si on ne leur indique pas la règle au préalable. On l'a vu, en particulier à travers les résultats d'ECCLA, lorsque des stagiaires ont été absents lors d'une séance consacrée à l'étude d'un son particulier et que le formateur n'a pas procédé à un rattrapage

C'est l'alternance des approches centrifuges et centripètes qui constitue la clé du succès. D'autant plus si cette alternance est renforcée par une approche systémique et systématique du processus de lecture. Elle est encore plus efficace si les formateurs sont capables de réaliser de véritables analyses didactiques des pratiques professionnelles. Elle est plus efficace si la motivation des apprenants est relayée, dans leur activité professionnelle, par une volonté de faire accroître le stock lexical en français.

H3 : Les formateurs définissent leur stratégie de formation en fonction du système de contraintes dans lequel ils se trouvent. La gestion de ce système se fait en se souciant prioritairement de la réaction des stagiaires, de la pression des entreprises. Plus les contraintes sont énoncées par des

acteurs éloignés de la relation de face à face moins elles sont prises en compte. Toutefois, l'expérience et la formation des formateurs peuvent constituer des facteurs de progrès dans l'appréhension des difficultés des stagiaires et la construction de stratégies plus pertinentes. Ainsi, concernant la lecture, on retrouve, dans les progressions pédagogiques mises en place par les formateurs, les traces de l'invention de la lecture et de l'écriture. Ces étapes sont illustrées par le recours aux logos/pictogrammes, l'étude des sons, par la correspondance graphème/phonème ainsi que par la découverte des différents signes typographiques comme la séparation des mots, le sens de l'écriture, la ponctuation et la séparation des textes en paragraphes. Cependant on ne peut pas affirmer que cette approche relève d'une volonté de la part des formateurs. Nous n'avons trouvé en effet, aucune preuve de cette volonté tant dans le discours que dans les scénarios pédagogiques que nous avons examinés. En revanche, certains formateurs font des choix délibérés en se référant explicitement à des modèles préexistants dont ils ont eu connaissance pendant leur formation initiale.

H4 : Pour caractériser les pratiques des formateurs, on peut repérer dans leurs productions écrites, les traces des différentes composantes des savoirs de base à travers l'analyse des scénarios pédagogiques et des supports utilisés. C'est l'analyse de l'articulation scénario/supports qui permet de dégager les caractéristiques de la stratégie de formation déployée par le formateur. La stratégie se déploie non pas sur une séance de formation mais sur l'ensemble du cursus.

La stratégie se traduit par un schéma mental chez chaque formateur qui incarne une représentation de la progression pédagogique. Cette stratégie, concernant la lecture, s'articule autour de la gestion du système de contraintes imposé par le dispositif, et du déficit de compétence en lecture des stagiaires présents. Mais on pourrait, sous réserve de disposer d'outils équivalents à ECCLA, caractériser les stratégies relatives à d'autres compétences de base.

Les formateurs observés sont adeptes de la stratégie « opportuniste » qui consiste à commencer la séance de formation par une discussion libre sur un thème plus ou moins professionnel puis saisir les « opportunités » pour procéder à des élongations thématiques. Le recollement des séances n'est pas fait périodiquement ni de manière systématique, ce qui se traduit, pour certains stagiaires, par des difficultés supplémentaires dans la consolidation du processus de lecture.

Cette stratégie « opportuniste » est « agréable » pour le stagiaire car elle permet de traiter à chaud les difficultés qu'il rencontre dans sa vie quotidienne, mais en l'absence de rappel systématique, elle ne permet pas une progression fortement structurée et systémique. Elle permet de traiter les difficultés d'expression et de favoriser l'acquisition de vocabulaire professionnel.... à condition de procéder à des rappels systématiquement sous forme de rituels dans les séances.

Cette stratégie «opportuniste» est orientée vers l'utilisation de supports issus de la vie courante ou de la vie professionnelle en fonction des opportunités (documents fournis par l'entreprise, par les stagiaires, questionnement des stagiaires etc.), et de la vision à long terme du formateur (utilisation de méthodes préexistantes, thématiques préétablies par le formateur, etc.)

H5 : La mesure de l'efficacité d'une action de formation ne doit pas être confondue avec l'efficacité du dispositif. Les indicateurs de mesure ne sont pas les mêmes. Ils sont définis par les acteurs en fonction de leurs enjeux. Nous avons pu établir que les dispositifs de mesure des effets sont fonction des enjeux des acteurs. Ces derniers mettent en place des procédures et outils de mesure, destinés à répondre à leurs enjeux : justification d'utilisation des fonds, réponses aux exigences des commanditaires (co-financeurs, entreprises etc.). Dans tous les cas, il appartient au formateur de produire les informations nécessaires à l'établissement et au recueil des données, mais il n'en tire pas toujours un bénéfice pour la conduite de son activité.

Une réelle mesure d'efficacité des actions de lutte contre l'illettrisme devrait se décomposer en deux volets : un volet institutionnel destiné à répondre aux questions relatives à la gestion du dispositif et un volet destiné à répondre aux questions relatives aux effets sur les personnes intégrées dans les actions de formation.

Il conviendrait de mettre en place des dispositifs d'identification puis de mesure des effets en les classant selon l'échéance prévisible comme nous le proposons dans le Tableau 81.

Tableau 81 Répartition des effets sur les institutions ou les personnes

Effets potentiels	Effets institutionnels		Effets sur les personnes	
	Court terme	Moyen terme	Court terme	Moyen terme
Satisfaction des stagiaires			X	
Satisfaction des entreprises	X			
Adaptation aux postes de travail				X
Adaptation aux situations personnelles				X
Durabilité des effets	X	X	X	X
Maîtrise des processus de lecture				X
Augmentation du stock lexical				X
Modification de l'offre de formation	X	X	X	X
Professionnalisation des formateurs		X		X

La mise en place d'une véritable politique d'identification et de mesure des effets devrait prendre en compte l'ensemble de ces différents aspects et ne plus se contenter d'une mesure de satisfaction ou de mesures d'effets strictement limitées aux enjeux institutionnels.

5.1.1. Proposition de typologie en fonction de la langue d'origine et dans la langue d'accueil

Les personnes salariées prises en compte dans cette étude sont, pour la plus part, d'origine étrangère. A partir du discours des formateurs, on peut penser que la langue d'origine, le niveau atteint dans la scolarité dans la langue d'origine, constituent des indicateurs spécifiques sur les difficultés qu'ils rencontreront dans la mise en place des processus de formation. De plus, comme le montre une étude sur les effets des connaissances en langue maternelle sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde réalisée par AS Besse (2007)¹⁶⁷, il semble bien que le niveau et la nature de la langue d'origine ait une influence sur l'apprentissage du français.

Les schémas d'apprentissage de la lecture, que ce soient celui de Zagar ou ceux présentés ultérieurement, ont été établis en référence à l'apprentissage de la lecture par les enfants en cours préparatoire. Peu d'écrits circulent chez les formateurs concernant l'observation directe chez les adultes. Or, il semble bien, d'après les observations faites avec les formateurs du dispositif de « maîtrise des écrits professionnels » pendant le travail d'enquête que, de manière empirique, une certaine segmentation soit possible :

1. Apprendre à lire à des personnes ayant suivi une scolarité dans leur langue d'origine, y compris dans les écoles coraniques, ne relèverait pas des mêmes approches que pour des personnes n'ayant jamais été scolarisées.

- Dans le premier cas, il s'agit d'un mécanisme similaire à celui que nous mettrions en place lorsque nous apprenons une langue dotée d'un autre alphabet que l'alphabet latin. Le recours à des méthodes de type FLE (Français langue étrangère) semble être une tentation très forte.

Cette stratégie, à laquelle font référence certains formateurs, doit être décrite et caractérisée. L'une des formatrices semble y avoir recours.

- Dans le second cas il s'agit de mettre en place les mécanismes d'apprentissage (apprendre à apprendre) en même temps que les mécanismes d'acquisition de la lecture.

2. Apprendre à des analphabètes, y compris dans leur langue d'origine. Deux problèmes se posent en fonction du contexte de la personne :

- Possède-t-elle un stock lexical suffisant pour que les mots « lus » trouvent leur correspondance dans le lexique « oral » ?

¹⁶⁷ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

- Comment mettre en place les processus d'identification des graphèmes en partant de la reconnaissance des lettres, en incluant les difficultés liées aux différentes typographies ?

Cette segmentation peut être enrichie en croisant le niveau « scolaire » dans la langue d'origine et le type d'alphabet de la langue d'origine, ainsi que le fait que certaines langues ne comportent pas d'écriture et sont de tradition strictement orale.

3. Absence d'une étape syllabique dans la phase de décodage.
4. Interférence permanente entre les différentes entrées dans le processus de lecture et de compréhension.

Nos observations réalisées avec le test ECCLA ont montré que la langue d'origine avait une influence significative sur l'acquisition de la lecture chez les adultes salariés.

Le tableau suivant résume quelques uns des facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde en fonction du système d'écriture (Tableau 82).

Tableau 82 Facteurs influençant l'apprentissage

Système d'écriture	Niveau dans la langue d'origine		Niveau oral dans la langue d'accueil (Français)	
	Stock lexical	Compréhension	Stock lexical	Compréhension
Langues alphabétiques				
➤ Latine				
➤ Non latine				
Langues non alphabétiques				
➤ Idéogrammes				
➤				
Langues à alphabet consonantique				
Langues orales sans écriture				

Concernant la population adulte du secteur de la Propreté, il semble que l'on se heurte à différentes difficultés supplémentaires liées en particulier :

- A la pauvreté du lexique en langue française,
- A la nécessité de faire acquérir des méthodes de travail pour apprendre à apprendre,
- A la motivation et au fait que les personnes ne parlent pas le français dans leur vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle il semble que le recours aux situations professionnelles dans la phase d'apprentissage constitue un facteur de réussite plus efficient.

➤ Aux modes d'organisation des actions de formation qui dépendent, non pas de la langue d'origine, mais essentiellement de la volonté des responsables d'entreprise. Les systèmes intra entreprise étant les plus fréquents.

5.1.2. Le problème du stock lexical et de son organisation pour les adultes non francophones

Pour les adultes et plus particulièrement les adultes issus d'une culture non francophone, il convient de s'intéresser au stock lexical en premier. Faute d'un stock lexical suffisant, les efforts d'apprentissage de la lecture risquent de se heurter rapidement au problème de la motivation. Les signes décryptés et assemblés en phonème ne trouvent pas de correspondant significatif dans la mémoire lexicale de l'individu et il y a rejet de l'apprentissage.

Une première étape peut néanmoins être franchie par la reconnaissance des lettres et le déchiffrement de mots isolés de leur contexte syntaxique. La motivation des apprenants est stimulée par les résultats rapides obtenus dans une lecture globale permettant d'identifier et de remplir les documents administratifs de la vie courante. L'importance des supports concernant l'identité montre que les formateurs ont pleinement conscience de cette approche. Toutefois, dès que les formulaires changent et que le mécanisme de décodage efficace n'est pas automatisé les difficultés pour les stagiaires risquent de conduire à un échec dans la poursuite de l'apprentissage. Le recours combiné à une approche systématique de la connaissance des différents phonèmes et de la correspondance aux graphèmes, devient alors une nécessité.

Ce n'est que dans un deuxième temps que le recours aux morphèmes qui intègrent les mots et leurs attributs syntaxiques, permet de constituer des circuits courts d'accès au sens des graphèmes successifs. L'orthographe et la grammaire constituent des aides puissantes au raccourcissement des efforts de déchiffrement.

Lorsque le lecteur se trouve dans un champ lexical peu connu, il revient à une procédure de déchiffrement plus complète où tous les signes sont examinés, analysés et intégrés pour accéder au sens du texte. Les résultats obtenus par les lecteurs confirmés (4 et en deçà) semblent montrer une relative stagnation. On pourrait se demander si, au-delà d'un certain niveau de lecture efficace, des progrès sont encore possibles. L'automatisation du processus de décodage étant réalisée, ce sont d'autres processus, non mesurés par le test ECCLA ou mis en évidence dans les recherches actuelles, qu'il conviendrait de porter à la connaissance des formateurs. La mise en place d'outils de diagnostic légers, adaptés aux populations de migrants et articulés sur les spécificités de leur langue d'origine, constituerait un apport majeur susceptible de générer des gains d'efficacité dans ces dispositifs de formation.

Il semblerait que les différentes voies décrites par Jourdain (1995) fonctionnent simultanément avec un recours au stock lexical selon des modalités spécifiques.

1. Dans un premier temps les mots sont stockés en vrac dans le cerveau, par ordre d'arrivée et de leur mémorisation. Ils sont classés par unité de sens par rapport à la compréhension orale. Se pose le problème, pour ce premier lexique, de la traduction entre la langue d'origine et le français plus ou moins bien entendu. L'importance de la phonologie est cruciale comme le montrent les études réalisées notamment par les formateurs de l'Alliance Française et les linguistes.

2. Sous la pression de la nécessité et pour gagner en efficacité lors de la comparaison grapho-phonétique dans les premières opérations de déchiffrement, une première réorganisation se fait utilisant par exemple le classement sur les lettres de début de mot ou sur les sons (ce qui pourrait expliquer les effets d'amorçages cités par les différents auteurs). Mais d'autres classements peuvent être mis en place, comme les classements par sens, par catégories de sens, etc. C'est la nécessité de pouvoir trouver le mot correspondant aux signes écrits qui guident cette réorganisation.

Il est probable que cette réorganisation, qui améliore la productivité des opérations de transcodage, se fasse sans éliminer la totalité du ou des lexiques antérieurs. Simplement la consultation de ces lexiques primaires devient moins fréquente puis peu à peu sclérosée. Cependant, en cas de difficulté, il est probable que ce circuit puisse être réactivé.

3. Sous la pression à nouveau de la nécessité, il semble qu'une troisième réorganisation s'opère en incluant d'une part les régularités orthographiques constatées par l'apprenti lecteur, et d'autre part en repérant les marques grammaticales qui modifient les mots écrits mais pas forcément les mots prononcés ; c'est, par exemple, le cas de la plupart des marques de pluriel qui correspondent à des syllabes muettes et dont le déchiffrement est pénible lorsque l'on ne connaît pas la règle (régularité).

4. Les règles de grammaire et de syntaxe sont conscientisées puis automatisées à partir des régularités et des mots clés donnés à l'oral puis repérées dans les textes écrits et enfin confirmées par la règle, qui constitue ce que les tenants de la didactique professionnelle appelle une règle d'action : si « occurrence 1 » apparaît alors « occurrence n°2 ».

Le régime des exceptions est régi par un quatrième lexique qui se met peu à peu en place par mémorisation, lors de confrontation au problème et explication des raisons.

Il semble important de noter que ces exceptions ou irrégularités de la règle ne peuvent être résolues par la personne seule qui ne peut deviner les raisons de ces exceptions.

Le problème de la composition et de l'organisation du ou des lexiques devient aussi important que celui des modalités ou des processus d'accès et d'utilisation de ces lexiques.

Du point de vue pragmatique des formateurs, on voit que l'exploration du stock lexical en début de formation est cruciale pour concevoir des progressions pédagogiques adaptées, notamment lorsque la population accueillie est d'origine étrangère.

Par ailleurs, la structuration mentale des différents lexiques est également importante, à partir du moment où le stock lexical oral dépasse le simple vocabulaire de survie nécessaire à la compréhension exacte des consignes de travail. Or, on observe que les personnes immigrées en France depuis longtemps (une dizaine d'années) constituent un stock lexical lacunaire permettant, avec les efforts de leur interlocuteur, de se débrouiller pour accomplir les actes courants de la vie. Mais dès que survient un incident non prévu, la compréhension lacunaire s'avère insuffisante. Il faut alors envisager une aide extérieure (ce qui est souvent le cas avec les enfants ou des personnes expertes du réseau personnel dans les foyers, ou dans les associations par exemple).

Le recours à l'apprentissage de la langue orale puis de la langue écrite comme moyen de faciliter la résolution des problèmes et l'insertion durable dans la société d'accueil. Cet apprentissage passe alors par le reformatage des différents stocks lexicaux mis en place. Mais si la personne ne fait pas l'effort d'accepter l'emploi rapide de ces nouvelles procédures de communication, alors elle n'en tirera pas un bénéfice clair et immédiat après la formation à la maîtrise des écrits professionnels.

Ce qui implique pour le formateur une obligation d'identifier le stock lexical et d'organiser les séances de formation. L'évaluation initiale devient un instrument de motivation « Je te compare pour que tu pares au plus pressé » (De Perretti 2005¹⁶⁸)

Si le niveau lexical est faible, il devient impératif avant de débiter l'apprentissage de la lecture, de mettre en place un apprentissage oral de remédiation. Cet apprentissage de vocabulaire sera d'autant plus efficace qu'il se centrera sur des termes ayant des chances d'être utilisés dans les activités courantes, que ces activités relèvent de la vie personnelle ou de la vie professionnelle.

Il faudra donc articuler les scénarios en conséquence autour d'une remédiation ou acquisition de vocabulaire en liaison avec l'ensemble des graphèmes phonèmes les plus fréquents de la langue française. Cette remédiation peut se faire à travers des Objectifs Terminaux ou des Objectifs Intermédiaires articulés sur les activités professionnelles.

En fonction de la progression dans la maîtrise lexicale, on pourra envisager la passation de tests spécifiques concernant le repérage des difficultés de lecture écriture (ECCLA) par exemple, ou de

¹⁶⁸ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

tests complémentaires similaires à ceux mis en place par Chrystel BAROIN JABEUF (1998¹⁶⁹) pour mesurer les progrès réalisés dans la maîtrise de tel ou tel processus cognitif.

Au-delà de cette phase de diagnostic, les séances de formation les plus efficaces semblent s'articuler autour d'un principe simple d'alternance d'une phase d'échange oral centrée sur une thématique et d'une autre phase, plus individualisée, centrée sur la réalisation d'exercices personnalisés en fonction de la progression de chaque apprenant.

Pour simple que cela paraisse, la mise en œuvre concrète requiert, de la part du formateur, un travail de préparation important. La mise en place des stratégies «LIVRET» répond à ces exigences.

5.2. Le terrain appellerait d'autres travaux de recherche et de vulgarisation....

Au terme de ce long parcours, différents axes de travail sont à poursuivre :

1. Une mobilisation plus importante et concertée des acteurs de la formation professionnelle et des entreprises.
2. Un effort de mobilisation particulier des acteurs de la recherche en sciences de l'éducation, tant en terme de recherches à réaliser que de vulgarisation en direction des formateurs et des responsables de formation des entreprises.
3. Une modification de l'image de marque des formateurs du secteur de la formation de base en direction des acteurs de la commande institutionnelle et opérationnelle.
4. Une pérennisation des financements, à un niveau permettant le réinvestissement des résultats et la constitution d'un capital brut de connaissance concernant les stratégies de formation mises en place, de manière à ce que cette capitalisation soit disponible pour les formateurs et les donneurs d'ordres.

En terme de recherche, il nous semble qu'il serait nécessaire de travailler plus particulièrement sur la mise au point d'outils d'exploration des processus cognitifs qui concernent les compétences clés. Nous avons vu qu'ECCLA constituait un outil pertinent mais trop lourd à mettre en œuvre par les formateurs. La mise en place, pour chaque savoir de base, d'outils similaires permettrait d'aider les formateurs. Ils disposeraient d'outils leur permettant de réaliser un diagnostic, d'ajuster au mieux leurs progressions pédagogiques et de mesurer, de manière plus fiable, les résultats sur le processus cognitif. Il s'agirait de mesurer les effets à moyen terme de la formation, sur les personnes.

L'un des problèmes non résolu est celui de l'individualisation des progressions. Les formateurs, dans leur formation de base, comme dans les dispositifs d'accompagnement, demandent que des

¹⁶⁹ [Ce lien renvoie à la bibliographie](#)

démarches leur soient présentées. La démarche basée sur l'exploitation des LIVRETS semble constituer une réponse adaptée.

Enfin il paraît dommage que ce segment entier de la formation professionnelle continue à ne susciter qu'un intérêt médiocre de la part des chercheurs, des acteurs institutionnels.

5.2.1.au travers de la mise en place d'un programme coordonné d'études et d'ingénierie.....

Si l'on veut augmenter la productivité des prestations de formation afin de favoriser leur diffusion auprès des entreprises et des salariés, de nombreuses questions théoriques et pratiques restent sans réponses autres que des réponses pragmatiques et parcellaires non généralisables hors de leurs contextes spécifiques.

Ces questions se situent sur deux plans : théorique (Recherche scientifique sur les processus d'apprentissage et de formation) et pragmatique (ingénierie de formation et ingénierie du dispositif). Ces deux plans sont complémentaires et doivent être menés en parallèle. Il est essentiel d'avoir en permanence connaissance des progrès réalisés dans l'ensemble du chantier pour que les résultats de l'un puissent féconder les dispositifs de lutte contre l'illettrisme.

5.2.2.Sur le plan théorique:

Différentes questions ont été posées au cours de cette recherche sans avoir trouvé de réponse. On peut citer notamment les interrogations suivantes :

- Les démarches d'acquisition des processus de lecture, d'écriture, de calcul, identifiées pour les enfants sont-elles transposables chez les adultes et à quelles conditions ?
- Doit-on mettre en place des stratégies différenciées selon le niveau de maîtrise du français, le niveau de maîtrise des processus dans la langue d'origine, considérer l'apprentissage comme celui d'une langue seconde ?
- Les démarches de positionnement et de diagnostic sont-elles fiabilisées ? Dispose-t-on d'une liste des outils fiabilisés de positionnement et de diagnostic des déficits cognitifs des apprenants ?
- Le stock lexical est primordial pour l'apprentissage de la lecture. Peut-on élaborer des listes et des tests correspondant tant dans le domaine de la vie professionnelle que de la vie sociale, orientées non plus sur la performance mais sur la maîtrise du processus ? A quelles conditions ces lexiques peuvent-ils servir de point d'appui pour l'élaboration de stratégies de formation pour les publics adultes et notamment adultes de culture non francophone ?

- Limiter la liste des savoirs de base à la seule lecture, à l'écriture, au comptage est un peu réducteur pour certains. D'autres outils ou savoirs de base ou compétences clés contribuent à l'autonomie des adultes, Si le RCCSP permet de les repérer, comment former de manière spécifique à l'acquisition ou la remobilisation de ces savoirs ? Comment mettre en place des situations didactiques pertinentes ?
- Quels sont les mécanismes cognitifs qui sous tendent ces savoirs de base ? Est-il plus efficace d'agir sur ces processus pour des adultes que de procéder à des remédiations palliatives ?
- Certains formateurs ont tendance à préconiser de ne plus former sur la lecture écriture, ils axent leurs efforts sur ces autres savoirs de base. Est-ce efficace ? Pour qui ? A court ou long terme ?
- Comment caractériser les stratégies de formation mises en place par les formateurs dans la durée ? La simple observation de quelques heures de cours ne suffit pas à caractériser le travail des formateurs, ni les stratégies d'apprentissage des stagiaires.
- Peut-on identifier les problématiques d'apprentissage, en fonction des langues d'origine, des durées de présence en France, des secteurs d'activité, des besoins des entreprises.
- Quels parcours de formation et de perfectionnement pour les formateurs ?

5.2.3.Sur le plan de l'ingénierie des actions de formation, et de l'ingénierie des dispositifs

Certaines questions théoriques nécessitent également une approche plus pragmatique pour que les solutions proposées puissent, rapidement être prises en compte par l'ensemble des acteurs des dispositifs mis en place au sein de branches ou secteurs professionnels. Citons par exemple les questions suivantes

- Quelles sont les conditions de création et de vie de réseaux de formateurs permettant la mutualisation et la constitution d'un capital de connaissances sur ces différents types d'actions de formation
- Quelles modalités de financement des actions et du dispositif d'accompagnement, pour :
 - inciter les organismes de formation à investir sur ces types d'action,
 - inciter les meilleurs formateurs à rester dans ce type de dispositif,
 - inciter les entreprises à poursuivre leur effort de manière pérenne,
 - inciter les organismes de recherche à mettre en place des études longues mais opérationnelles à terme ; inciter ces organismes à collaborer dans leurs recherches ?
- Comment « vendre » ces prestations aux entreprises, aux salariés ?

- Quelles modalités de communication mettre en place pour :
 - inciter les entreprises à participer à ce dispositif,
 - inciter les salariés à participer à ce dispositif,
 - Valoriser les différents dispositifs mis en place tant par les branches professionnelles que les territoires, les bassins d'emploi, etc. ?
- Quels rythmes ; quelle amplitude ; quelle durée pour des actions réellement efficaces et productrices de résultats observables et mesurables prenant en compte les contraintes organisationnelles des entreprises et des salariés ? Cette prise en compte des contraintes risque fort de modifier les réflexions faites sur le plan théorique.
- Quelles conditions pour mettre en place et maintenir des réseaux de formateurs performants dans des conditions économiques acceptables tant du point de vue du coût pour les entreprises que du point de vue du coût de production de « l'heure groupe » pour les organismes de formation ?
- Quelles finalités pour le pilotage du dispositif ? Outre une partie de financement, les OPCA peuvent offrir des terrains pour les laboratoires de recherche. Les expérimentations et les observations concomitantes seront la contrepartie d'une prise en charge financière pour les entreprises.

5.3.Et la mise en place d'un système de formation de formateurs

Nous avons vu que les formateurs avaient des difficultés à exploiter les informations, méthodes, et résultats de recherche dont ils avaient eu connaissance dans leur formation de base. Le système de formation des formateurs pourrait évoluer en intégrant les résultats des différentes recherches tant dans le domaine de la linguistique que ceux des autres savoirs de base. Au-delà des recherches, qui sont nécessaires pour faire évoluer les pratiques, la vulgarisation dans l'ensemble des domaines des savoirs de base est indispensable pour poursuivre l'effort de professionnalisation des formateurs et l'information des responsables pédagogiques. La formation des formateurs se décompose en deux volets : La formation initiale et la formation continue plus centrée sur les formateurs en activité.

5.3.1. Formation initiale

Nous avons vu que les formateurs étaient soumis à un système de contraintes fortes. La formation initiale pourrait permettre aux personnes de se situer dans ces dispositifs et d'agir sur les contraintes. Ainsi le renforcement de la capacité à identifier les contraintes, à caractériser les situations de travail (Analyse didactique des situations professionnelles) et les traduire en situation d'apprentissage, pourrait constituer un axe d'évolution des formations de formateurs. Ce

renforcement se ferait en parallèle avec la maîtrise des différents aspects de l'ingénierie de formation.

5.3.2. Formation continue

Comme nous l'avons vu dans le dispositif mis en place pour le secteur de la Propreté, qui avait été profilé dans le dispositif d'accompagnement des FGP du secteur du BTP, un dispositif d'accompagnement des formateurs, basé sur l'obligation de formaliser ses pratiques et de mutualiser les productions, contribue fortement à professionnaliser les formateurs.

La mise en place de cycles thématiques axés sur la méthodologie et sur les spécificités des différents savoirs de base serait de nature à poursuivre la professionnalisation des formateurs. Ces cycles thématiques devront répondre aux impératifs organisationnels des organismes de formation (Coût, durée, pertinence, etc.), comme n'importe quelle action de perfectionnement organisée pour des entreprises. Une finalité certifiante (ou diplômante) contribuerait à fluidifier la circulation des formateurs.

Au terme de ce travail, qui semble n'être qu'une goutte d'eau face à l'océan d'indifférence que suscite la lutte contre l'illettrisme, nous pensons que les progrès en matière de sciences de l'éducation seraient de nature à faire gagner de la productivité à l'offre de formation.

Ces gains sont toutefois conditionnés :

- par une véritable politique de recherche articulée sur les besoins des acteurs de premier rang dans le face à face pédagogique,
- par une volonté de diffuser et de vulgariser les résultats des recherches,
- par la volonté des acteurs à collaborer, à entendre ce que les autres acteurs disent et écrivent. A lire tout simplement les écrits professionnels des formateurs et des autres acteurs de cette problématique.

1.2.6.4.	Des indicateurs d'efficacité des actions de formation.....	52
1.3.	La maîtrise de la lecture comme indicateur d'efficacité des formations de lutte contre l'illettrisme en entreprise.....	54
1.3.1.	Un processus en cours de décodage.....	54
1.3.2.	Les processus en œuvre dans la lecture.....	55
1.3.3.	La lecture : une activité mentale à double sens.....	55
1.3.4.	Le processus de la lecture : Un processus à trois niveaux.....	55
1.3.4.1.	Processus Microsémantiques.....	56
1.3.4.2.	Processus Mésosémantiques.....	61
1.3.4.3.	Processus Macrosémantiques.....	61
1.3.5.	Les évolutions du schéma à stades.....	63
1.3.6.	Outils d'évaluation et de positionnement.....	65
	Résumons.....	69
II	Problématique :	70
2.1.	Des savoirs de base à la Lecture : Evolution d'une problématique.....	70
2.1.1.	Problématique.....	72
2.1.2.	Des hypothèses comme outil d'exploration du réel.....	73
2.2.	Méthodologie générale :.....	74
2.3.	Quelles méthodologies pour une recherche expérimentale de terrain :.....	76
2.4.	Arrêter un certain nombre de définitions.....	77
2.4.1.	Quelles méthodologies pour caractériser la stratégie de formation.....	77
2.4.2.	Concrètement : Une méthodologie générale pour répondre à des besoins nouveaux ..	78
2.4.2.1.	Ingénierie de formation.....	78
2.4.2.2.	Analyse du travail des formateurs, avec des précautions méthodologiques spécifiques.....	80
2.4.2.3.	Méthodologie d'analyse des productions :.....	81
2.4.2.4.	Mesure des résultats sur le processus cognitif de lecture.....	84
2.4.2.4.1.	L'approche ECCLA.....	85
2.4.2.4.2.	Pourquoi utiliser ECCLA.....	85
2.4.2.4.3.	Méthodologie et Modalités de passation :.....	86
2.4.2.5.	Différents problèmes ont été pris en compte :.....	88
2.4.2.6.	Dépouillements statistiques.....	89
III	Le dispositif et les formateurs :	91
3.1.	Le contexte :.....	91
3.1.1.	Origine de la démarche :.....	91
3.1.1.1.	Le secteur de la Propreté : Un univers de services.....	91
3.1.1.2.	Les effets attendus.....	92
3.1.1.3.	Les enjeux de l'amélioration de la communication écrite en entreprise.....	92
3.1.1.4.	La valorisation de l'écrit, un projet pour l'entreprise.....	94
3.1.2.	Historique du projet.....	95
3.1.3.	Démarche globale du dispositif de formation aux écrits professionnels:.....	95
3.1.4.	Conséquences pratiques pour l'action dans l'entreprise.....	96
3.1.5.	Mise en place d'un réseau d'organismes qualifiés et suivis.....	97
3.2.	Remarques concernant l'ingénierie du dispositif de formation.....	97
3.2.1.	Demande et besoin de formation.....	97
3.2.2.	Division du travail au sein des organismes de formation.....	98
3.2.3.	La formation des formateurs.....	99
3.2.4.	Remarques sur les regroupements.....	100
3.3.	Les résultats obtenus par le dispositif :.....	101

3.3.1.	Remarques concernant les résultats CPNE	101
3.3.2.	Accord d'octobre 2004.....	102
3.3.3.	Emergence des CQP.....	102
3.3.4.	Mise à disposition d'un outil spécifique de positionnement : l'enquête du CRAPEL 103	
3.4.	Les différents acteurs et leurs enjeux	103
3.4.1.	Identifications des acteurs du dispositif :	103
3.4.1.1.	Quatre strates d'acteurs.....	103
3.4.1.2.	... en interaction	106
3.4.2.	Repérage des acteurs et de leurs enjeux réciproques	107
3.4.3.	Les formateurs : des professionnels, mais de quoi.....	109
3.4.3.1.	Qui sont les formateurs	110
3.4.3.1.1.	Origine de l'expérience professionnelle : le parcours professionnel des formateurs.....	110
3.4.3.1.2.	Age des formateurs :	111
3.4.3.2.	Comment leurs compétences ont-elles été acquises ?.....	111
3.4.3.2.1.	Dans le domaine des savoirs de base	111
3.4.3.2.2.	Dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et des savoirs professionnels....	111
3.4.3.3.	Les Représentations des formateurs.....	113
3.4.3.3.1.	Quelles sont leurs représentations du dispositif.....	115
3.4.3.3.2.	Quels sont leurs savoirs sur les champs de connaissances censés être maîtrisés :	117
3.4.3.3.3.	Quelle représentation de la lecture :	122
3.4.3.3.4.	Représentation des savoirs de base.	123
3.5.	Une professionnalisation acquise par l'expérience formalisée	125
3.5.1.	De l'utilité de la formation de formateurs.....	125
3.5.2.	Les objectifs de formation indice de professionnalisation.....	128
3.5.3.	Professionnalisation par la formalisation et l'utilisation des documents produits: 128	
3.5.3.1.	Le Cd ROM, témoin des pratiques de formation et outil de mutualisation ...	129
3.5.3.2.	Modalité de recueil des informations et des documents :	130
3.5.3.3.	Classement des documents dans le Cd ROM :.....	130
3.5.3.4.	Exploitation des documents par les formateurs :	130
3.5.3.5.	Quelles informations sur les pratiques des formateurs :	131
3.5.3.5.1.	Typologie des usages repérés dans les documents produits.....	132
3.5.3.5.2.	Analyse du contenu des supports :	134
3.5.3.5.2.2.	Catégories mises en place	135
3.5.3.5.2.2.	Le cas particuliers des livrets	137
3.5.3.5.3.	Répartition des supports :	138
3.5.3.5.3.1.	Finalité des documents	138
3.5.3.5.3.2.	A propos de la finalité des documents :	139
3.5.3.5.3.3.	Orientation Outil	140
3.5.3.5.3.4.	Orientation Lecture écriture	140
3.5.3.5.3.5.	Classification des supports à finalité professionnelle	141
3.5.3.5.3.6.	Classification des supports à finalité linguistique.....	142
3.5.3.5.3.7.	Le cas particulier des supports d'évaluation et de bilans:.....	143
3.5.4.	La définition de la stratégie et de la tactique de formation.	145
3.5.4.1.	Les objectifs de formation.....	145
3.5.4.2.	Les règles d'action suivantes peuvent être dégagées :	147
3.5.4.3.	Facteurs contextuels liés à l'organisation de l'organisme de formation	148

3.5.4.2.1.	Facteurs liés à l'organisme de formation	148
3.5.4.2.1.1.	Contexte économique de l'OF :	148
3.5.4.2.1.2.	Contexte organisationnel de l'OF	149
3.5.4.2.1.3.	Place du formateur dans l'organisation	149
3.5.4.2.1.4.	Place de la formation dans l'ensemble des prestations de l'OF	149
3.5.4.2.2.	Facteurs contextuels liés à l'entreprise (ou aux groupes d'entreprises) dont sont issus les stagiaires	150
3.5.4.2.2.1.	Contexte économique des stagiaires	150
3.5.4.2.2.2.	Commande de l'entreprise	150
3.5.4.2.2.3.	Contrôle des financeurs	150
3.5.4.2.3.	Facteurs liés au pilotage du dispositif	151
3.5.4.2.3.1.	Cahier des charges du dispositif	151
3.5.4.2.3.2.	Contrôle d'exécution (voire contrôle des financeurs)	151
3.5.4.2.4.	Facteurs liés au formateur	151
3.5.4.2.4.1.	Formation de base du formateur (voire enquête infra)	151
3.5.4.2.4.2.	Expérience du formateur	151
3.5.5.	Quatre stratégies pour traiter le problème des écrits professionnels	152
3.5.5.1.	Caractéristiques des stratégies de formation	152
3.5.5.2.	Positionnement global des organismes sur le critère de l'orientation des supports	153
3.5.5.3.	Répartition des organismes observés dans le cadre de la mesure des effets des composantes de la stratégie pédagogique	153
3.6.	Des stratégies différenciées mais pour quelle efficacité sur les processus cognitifs des stagiaires ?	154
IV	Evaluer les progrès réalisés par les stagiaires :	157
4.1.	ECCLA (Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte)	157
4.1.1.	ECCLA comprend trois types d'épreuves	157
4.1.1.1.	Des épreuves où l'on mesure le temps de réaction de la personne	157
4.1.1.2.	Des épreuves où l'on mesure la vitesse de lecture et la compréhension	157
4.1.1.3.	Des épreuves de diagnostic proprement dit	157
4.1.2.	.....Et comporte 16 épreuves	158
4.1.3.	Limites constatées à l'utilisation d'ECCLA	159
4.2.	Des résultats répondant à deux questions	161
4.2.1.	Les centres de formation observés	162
4.2.2.	Caractéristiques de l'échantillon	162
4.2.2.1.	Caractéristiques sociologiques des stagiaires	162
4.2.2.1.1.	Age	162
4.2.2.1.2.	Sexe	164
4.2.2.1.3.	Main dominante	164
4.2.2.1.4.	Langue maternelle	165
4.2.2.1.5.	Classe fréquentée	166
4.2.2.1.6.	Diplômes	166
4.2.2.2.	Caractéristiques techniques de l'échantillon	167
4.2.2.2.1.	Les abandons	167
4.2.2.2.2.	La durée de formation et le taux de présence	168
4.2.2.2.3.	Durées des passations	168
4.2.2.2.4.	Remarques concernant les durées de passation	171
4.2.3.	Mesure des résultats lors de la passation du test ECCLA	171
4.2.3.1.	Le statut des « Erreurs »	171
4.2.3.2.	Résultats de la première passation tous centres de formation confondus	172

4.2.3.2.1.	Temps de réaction	173
4.2.3.2.2.	Visuel	174
4.2.3.2.3.	Phonologie.....	175
4.2.3.2.4.	Lexicale	175
4.2.3.2.5.	Lecture.....	176
4.2.3.2.6.	Observations sur le comportement des stagiaires lors de la première passation	178
4.2.3.3.	Résultats de la première passation par centre de formation	180
4.2.3.3.1.	Organisme B Inter entreprise Livret.....	180
4.2.2.3.1.1.	Contexte de la formation	180
4.2.2.3.1.2.	La stratégie « LIVRET ».....	181
4.2.2.3.1.3.	Une population d'un niveau de départ élevé.....	182
4.2.3.3.2.	Organisme VERINTRA : Intra entreprise, situation professionnelle	183
4.2.2.3.2.1.	Contexte de la formation	183
4.2.2.3.2.2.	Le formateur et sa stratégie	184
4.2.2.3.2.3.	La rédaction des progressions pédagogiques.	185
4.2.2.3.2.4.	Etape de traitement visuel :	186
4.2.2.3.2.5.	Etape de traitement phonologique :	186
4.2.2.3.2.6.	Etape lexicale :	186
4.2.2.3.2.7.	Lecture.....	187
4.2.3.3.3.	Organisme V 3 (VERINTER) : Inter entreprise, situation professionnelle	187
4.2.2.3.3.1.	Contexte de la formation	187
4.2.2.3.3.2.	Rédaction des Objectifs Terminaux	189
4.2.2.3.3.3.	Les Objectifs Intermédiaires OI	189
4.2.2.3.3.4.	Résultats de la première passation	189
	4 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 59)...	189
4.2.2.3.3.5.	Etape de traitement visuel	190
4.2.2.3.3.6.	Etape de traitement phonologique.....	190
4.2.2.3.3.7.	Etape lexicale	191
4.2.2.3.3.8.	Lecture.....	191
4.2.3.3.4.	Organisme CT (CINTRA) : Intra entreprise, linguistique	191
4.2.2.3.4.1.	Contexte de la formation	191
4.2.2.3.4.2.	CINTRA Liste des Objectifs Terminaux (OT)	192
4.2.2.3.4.3.	CINTRA Liste des objectifs Intermédiaires (OI).....	192
4.2.2.3.4.4.	Résultats de la première passation	194
	5 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 65)...	194
4.2.2.3.4.5.	Etape de traitement visuel	194
4.2.2.3.4.6.	Etape de traitement phonologique.....	195
4.2.2.3.4.7.	Etape lexicale	195
4.2.2.3.4.8.	Lecture.....	195
4.2.3.3.5.	Organisme CI (CINTER) : Inter entreprise, Entrées et sorties permanentes. ...	195
4.2.2.3.5.1.	Contexte de la formation	195
4.2.2.3.5.2.	CINTER Rédaction des Objectifs Terminaux.....	197
4.2.2.3.5.3.	CINTER Analyse du contenu des OT	198
4.2.2.3.5.4.	CINTER Les Objectifs Intermédiaires OI.....	198
4.2.2.3.5.5.	Résultats de la première passation	200
	11 personnes ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. (Tableau 71).	200
4.2.2.3.5.6.	Etape de traitement visuel	200
4.2.2.3.5.7.	Etape de traitement phonologique.....	201

4.2.2.3.5.8.	Etape lexicale	201
4.2.2.3.5.9.	Lecture.....	201
4.2.3.3.6.	Organisme CF1/CF2: Inter entreprise, groupes de niveau.....	201
4.2.2.3.6.1.	Contexte de la formation	201
4.2.2.3.6.2.	Résultats lors de la première passation G2.....	202
4.2.2.3.6.3.	Etape de traitement visuel	203
4.2.2.3.6.4.	Etape de traitement phonologique.....	203
4.2.2.3.6.5.	Etape lexicale	203
4.2.2.3.6.6.	Lecture.....	204
4.2.2.3.6.7.	Groupe 1 Liste des OT	204
	Tableau 73 CF1 Groupe 1 Liste des OT	204
4.2.2.3.6.8.	Groupe 1 Analyse du contenu des OT	204
4.2.2.3.6.9.	Groupe 1 Liste des OI	205
4.2.2.3.6.10.	Groupe 1 Analyse du contenu des OI.....	205
4.2.2.3.6.11.	Groupe 1 Eléments caractéristiques de la stratégie mise en place par le formateur	205
4.2.2.3.6.12.	Groupe 2 Rédaction des Objectifs Terminaux	206
4.2.2.3.6.13.	Groupe 2 Analyse du contenu des OT	206
4.2.2.3.6.14.	Groupe 2 Liste des OI	207
4.2.2.3.6.15.	Groupe 2 Eléments caractéristiques de la stratégie mise en place par le formateur : Rédaction des Objectifs :	207
	Résumons :	207
4.2.3.4.	Résultats de la seconde passation, tous centres de formation confondus.....	208
4.2.3.4.1.	Contexte de la seconde passation	208
4.2.3.4.2.	Les erreurs	208
4.2.3.4.3.	Résultats de l'ensemble des stagiaires	209
4.2.3.4.4.	Temps de réaction	210
4.2.3.4.5.	Etape de traitement visuel	210
4.2.3.4.6.	Etape de traitement phonologique.....	211
4.2.3.4.7.	Etape lexicale	212
4.2.3.4.8.	Lecture.....	212
4.2.2.5.	Evaluation des progrès réalisés	213
4.2.2.5.1.	Première question : La démarche permet-elle de mesurer les progrès (ou les régressions) des stagiaires ?	213
4.2.2.5.2.	Résultats comparatifs, à population identique, tous centres de formation confondus	213
4.2.2.5.3.	Seconde question : La démarche permet-elle de différencier les progrès réalisés ?	214
4.2.2.6.	Effet de la formation pour la population cible	215
4.2.2.6.1.	Lecture.....	215
	Lecture en contexte (A%LMM/B%LMM)	215
4.2.2.6.2.	Etape Graphémique.....	217
4.2.2.6.3.	Etape Phonologique.....	217
4.2.2.6.4.	Etape Lexicale	218
4.2.2.6.5.	Effet de la langue d'origine sur la population totale.....	219
4.2.2.6.6.	Effet de l'âge sur la population totale.....	219
4.2.2.6.7.	Activation des codes graphémiques des lettres : coût pour décider que deux lettres sont identiques	219
	Résumons	220
V. Discussion	221	

5.1.	Le terrain modifie nos hypothèses.	222
5.1.1.	Proposition de typologie en fonction de la langue d'origine et dans la langue d'accueil.....	226
5.1.2.	Le problème du stock lexical et de son organisation pour les adultes non francophones.....	228
5.2.	Le terrain appellerait d'autres travaux de recherche et de vulgarisation.....	231
5.2.1.	.....au travers de la mise en place d'un programme coordonné d'études et d'ingénierie.....	232
5.2.2.	.....Sur le plan théorique:	232
5.2.3.	....Sur le plan de l'ingénierie des actions de formation, et de l'ingénierie des dispositifs.....	233
5.3.	....Et la mise en place d'un système de formation de formateurs.....	234
5.3.1.	Formation initiale	234
5.3.2.	Formation continue	235
	Sommaire détaillé	236
	Table des schémas	243
	Table des tableaux	244
	Table des représentations graphiques.....	246
	Bibliographie.....	247
	Table des annexes incluses dans le CD-ROM.....	251

Table des schémas

Schéma 1	Présentation classique d'identification des acteurs d'actions de formation.....	17
Schéma 2	Cadre d'analyse pour une approche compréhensive de l'activité d'enseignants	19
Schéma 3	Positionnement des acteurs et institutions de formation D'après Jedliczka & Delahaye	20
Schéma 4	Identification des acteurs des dispositifs de lutte contre l'illettrisme.....	21
Schéma 5	Schéma général de l'organisation des niveaux d'analyse psychologique du travail.....	21
Schéma 6	Représentation atomique de la Compétence.....	29
Schéma 7	Les différents niveaux de processus de la lecture.....	56
Schéma 8	Modélisation des étapes de la lecture	57
Schéma 9	La lecture : une interaction entre le lecteur et le texte	62
Schéma 10	Interaction entre les trois composantes de la compréhension de texte.....	62
Schéma 11	Niveaux, processus et interactions dans la lecture au regard des domaines concernés	65
Schéma 12	Référentiels, démarches et outils d'évaluation	66
Schéma 13	Inter dépendance des facteurs contribuant à la définition des stratégies et tactiques de formation par les formateurs.....	148

Table des tableaux

Tableau 1 Grille CLP de positionnement transversal en situation professionnelle.....	40
Tableau 2 Définition des Outils Intellectuels de Base	42
Tableau 3 Répartition des activités de l'enseignant et du formateur	52
Tableau 4 Tableau des acteurs par strate avec leurs enjeux	106
Tableau 5 Age des formateurs du dispositif.....	111
Tableau 6 Répartition des formateurs selon leur diplôme de formation initiale.....	111
Tableau 7 Répartition des diplômes de formation continue.....	111
Tableau 8 Rédaction des objectifs pédagogiques.....	112
Tableau 9 Rédaction des documents "compte-rendus"	112
Tableau 10 Représentations des finalités des actions de formation	115
Tableau 11 Verbatim des finalités des actions de formation	116
Tableau 12 Indice de professionnalité	118
Tableau 13 Ingénierie de formation (Dépouillement brut).....	119
Tableau 14 Ingénierie de formation (Dépouillement comparatif)	119
Tableau 15 Analyse du travail (dépouillement brut)	120
Tableau 16 Analyse du travail (dépouillement comparatif)	120
Tableau 17 Linguistique et apprentissage de la lecture (dépouillement brut).....	121
Tableau 18 Linguistique et apprentissage de la lecture (dépouillement comparatif).....	121
Tableau 19 Connaissances professionnelles des métiers de la Propreté (dépouillement brut)	122
Tableau 20 es professionnelles des métiers de la Propreté (dépouillement comparatif).....	122
Tableau 21 Verbatim des représentations de la lecture.....	123
Tableau 22 Verbatim des représentations des savoirs de base.....	123
Tableau 23 Catégorisation et fréquences des savoirs de base	124
Tableau 24 La formation des formateurs.....	127
Tableau 25 Les objectifs de formation indice de professionnalisation	128
Tableau 26 Professionnalisation par la formalisation et l'utilisation des documents produits	129
Tableau 27 Tableau de synthèse répertoriant la nature des documents	134
Tableau 28 Méta Catégories et catégories mises en place.....	135
Tableau 29 Tableau présentant l'évolution des finalités des documents entre 2005 et 2006	138
Tableau 30 Exemple de finalité OF I.....	138
Tableau 31 Exemple de finalité OF O	139
Tableau 32 Tableau présentant la répartition des supports selon leur orientation outil	140
Tableau 33 Tableau présentant la répartition des supports selon leur orientation orale/lecture/écriture.....	141
Tableau 34 Répartition des supports selon leur finalité professionnelle	141
Tableau 35 Répartition des supports orientés sur les savoirs de base	143
Tableau 36 Répartition des supports liés à l'apprentissage de la lecture/écrit	143
Tableau 37 Répartition des supports d'évaluation et/ou de bilan	144
Tableau 38 Critères et indicateurs de stratégie de formation	152
Tableau 39 Répartition des organismes et des supports contenus dans le CDRom	153
Tableau 40 Répartition des actions prises en compte dans l'étude de l'effet de la formation sur l'acquisition ou le renforcement du processus de lecture.....	153
Tableau 41 Répartition des organismes en fonction des critères organisationnels et de l'orientation des supports	154
Tableau 42 Répartition des actions de formation en fonction des critères retenus pour caractériser les stratégies de formation	154
Tableau 43 Répartition des âges lors de la première passation (effectif et %).....	162
Tableau 44 Répartition des sexes lors de la première passation (effectif et %).....	164
Tableau 45 Répartition "Main dominante" lors de la première passation (effectif et %)	164
Tableau 46 Répartition des langues maternelles	165
Tableau 47 Répartition selon la dernière classe fréquentée (effectif et pourcentage).....	166
Tableau 48 Répartition selon le diplôme le plus élevé obtenu (effectif et pourcentage).....	166
Tableau 49 Répartition des Taux de présence par type de formation.....	168
Tableau 50 Durées de passation du test ECCLA par centre de formation et par passation	170
Tableau 51 Codification des erreurs.....	172
Tableau 53 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %)	182

Tableau 54 VERINTRA Répartition des objectifs terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation	184
Tableau 55 VERINTRA Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation	184
Tableau 56 VERINTRA Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %).....	185
Tableau 57 VERINTER Répartition des objectifs terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation	189
Tableau 58 VERINTER Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation	189
Tableau 59 VERINTER répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %).....	190
Tableau 60 CINTRA Liste des Objectifs Terminaux (OT)	192
Tableau 61 CINTRA OT Les thématiques traitées (données brutes et regroupées)	192
Tableau 62 CINTRA Liste des objectifs Intermédiaires (OI)	192
Tableau 63 CINTRA OI Les thématiques traitées (données brutes et regroupées)	193
Tableau 64 CINTRA OI Classé selon la typologie des Catégories de documents.....	193
Tableau 65 CINTRA Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation (effectif et %).....	194
Tableau 66 CINTER Rédaction des Objectifs Terminaux	197
Tableau 67 CINTER Analyse du contenu des OT.....	198
Tableau 68 CINTER Répartition des OT par finalité	198
Tableau 69 CINTER Les Objectifs Intermédiaires OI.....	198
Tableau 70 CINTER Répartition des OI par finalité.....	199
Tableau 71 CINTER Tableaux présentant la répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation.....	200
Tableau 72 CFI/CF2 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la première passation	202
Tableau 73 CF1 Groupe 1 Liste des OT.....	204
Tableau 74 CF1 Groupe 1 Contenu des OT.....	204
Tableau 75 CFI G1 Répartition des objectifs Terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation .	205
Tableau 76 Répartition des OI par finalité	205
Tableau 77 CFI G2 Répartition des Objectifs Terminaux contenus dans les scénarii de l'action de formation	206
Tableau 78 CFI G2 Répartition des objectifs intermédiaires contenus dans les scénarii de l'action de formation	207
Tableau 79 Répartition des notes obtenues par les stagiaires du centre lors de la seconde passation (effectif et %)	209
Tableau 80 Catégories d'ages de la population observée.....	219
Tableau 81 Répartition des effets sur les institutions ou les personnes	225
Tableau 82 Facteurs influençant l'apprentissage	227

Table des représentations graphiques

Représentation graphique 1 Passation N°1 Temps de réaction	173
Représentation graphique 2 Passation N°1 Etapes Visuel.....	174
Représentation graphique 3 Passation N°1 Phonologie.....	175
Représentation graphique 4 Passation N°1 Etapes Lexicale	176
Représentation graphique 5 Lecture.....	177
Représentation graphique 6 Passation N°2 Temps de réaction	210
Représentation graphique 7 Passation N°2 Etape de traitement visuel	210
Représentation graphique 8 Passation N°2 Etape de traitement phonologique	211
Représentation graphique 9 Passation N°2 Etape lexicale	212
Représentation graphique 10 Passation N°2 Lecture.....	212
Représentation graphique 11 Résultats comparatifs (P1/P2), à population identique, tous centres de formation confondus	214
Représentation graphique 12 Comparaison des notes moyennes P1/P2	214

Bibliographie

Réf.	Titres des ouvrages utilisés	Notes de bas de page N°
1	AFNOR (2003). <i>La qualité en formation professionnelle</i> 3ème Edition Paris AFNOR Ed. 372p	97; 130
2	AFNOR (2004). <i>Guide du management des compétences</i> Paris AFNOR Ed.	
3	AIMON D <i>Le concept de représentation</i> Internet http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html	131;
4	ANDERSON, J.R. (1993). <i>Rules of the Mind</i> Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, , 319p	
5	ANLCI (2005). Forum permanent des pratiques, Groupe de travail - Région Bourgogne <i>Accueillir et positionner des personnes en situation d'illettrisme,</i>	
6	ANLCI : <i>Illettrisme : Les chiffres.</i> Exploitation par l'ANLCI de l'Enquête IVQ (Information et Vie Quotidienne) conduite en 2004-2005 par l'INSEE http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Les chiffres de l'illettrisme.pdf	7;
7	ANLCI : <i>La formation de base : l'atout gagnant de votre entreprise.</i> http://www.anlci.gouv.fr	29;
8	ANLCI Leclercq V Riou P (2005). <i>La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme Rapport final du groupe national</i> Septembre WWW.anlci.gouv.fr	129;
9	ANLCI (2009). <i>Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle.</i> Lyon	55; 136; 161;
10	ANLCI (2005). <i>Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base</i> Lyon	75; 76;
11	AUBRET, J., GILBERT, P, PIGEYRE, F. (1993). <i>Savoir et pouvoir, les compétences en questions.</i> Paris, P.U.F. Coll. Gestion. ISBN 2-13-045928-5	
12	AVITABILE, B VAGINAY, D (2004). <i>Le lecteur accompagné Répondre aux difficultés de lecture</i> Paris Chronique Sociale Coll. Pédagogie Formation 190p. ISBN 2-85008-515-4	83; 84; 88; 90; 95; 96; Ann 1
13	BARBIER, Jean-Marie (1985). <i>L'Evaluation en formation.</i> Paris: P.U.F, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. 296p ISBN 2-13-038866-3	101;
14	BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996). <i>Savoirs théoriques et savoirs d'action</i> Paris : P.U.F. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 305p ISBN 2-13-047676-7	
15	BARDIN, Laurence (1977). <i>L'analyse de contenu</i> 7édition Paris : Presses Universitaires de France Coll. Le Psychologue, 291p. ISBN 2-13-045-866-1	
16	BAROIN JABEUF (1998) <i>Construction d'un outil de dépistage-évaluation des difficultés au niveau des savoirs de base des agents de la ville de Dijon.</i> Mémoire DESS Dijon	169;
17	BARRIERE I (2003). <i>Des systèmes d'évaluation en FLE Echelles de niveaux, tests et certifications</i>	
18	BEAUDOIN HEMERY, M. <i>Les comportements en situation de travail clé de la réussite de l'insertion professionnelle</i> Document disponible auprès de la DFP Hôtel de la Région 1 rue de la Loire 44266 Nantes Cedex 2	60;
19	BENTOLILA, A (2007). <i>Le verbe contre la barbarie Apprendre à nos enfants à vivre ensemble</i> Paris Odile Jacob 202p. ISBN 978-2-7381-1762-5	
20	BENTOLILA, A. (1996). <i>De l'illettrisme en général et de l'école en particulier,</i> Paris Plon 218p ISBN : 2-259-18428-6	87
21	BERBAUM, J. (1982). <i>Etude systématique des actions de formation, Introduction à une méthodologie de recherche.</i> Paris Presse Universitaire de France, 239p ISBN 2-13-037141-8	
22	BERNOUX, Philippe. (1985). <i>La sociologie des organisations.</i> 4 ^{ème} éd. Paris : Seuil, Coll. Point-essais, n° 180. 382p. ISBN 2-02-011570-0	
23	BESSE Anne Sophie, DEMONT, E GOMBERT J E (2007). <i>Effets des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde.</i> Psychologie française N°52 page 89/105	166; 168;
24	BESSE, JM; LUIS. PAIRE; PETIOT-POIRSON; PETITCHARLES (2004) <i>Evaluer les illettrismes Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit: guide pratique</i> Paris RETZ 180p	
25	BINET A. (1973). <i>Les idées modernes sur les enfants.</i> Paris: Flammarion	2; 57;
26	BIPE et STRATORG International (2000). <i>La Propreté Contrat d'étude prévisionnel ;</i> La Documentation française Paris 146p. ISBN : 2-11-004352-0	117; 118;

27	BLANCHET, Alain. (1991). <i>Dire et faire dire : L'entretien</i> . Paris: A. Colin, Psychologie. 173p. ISBN: 2-200-31290-3	
28	BLANCHET, A. et al. (1987). <i>Les techniques d'enquête en sciences sociales</i> . Paris : BORDAS, ISBN: 2-04-016901-6	
29	BOUCHEIX JM (2006). <i>Aider la compréhension pour apprendre en formation professionnelle. Ergonomie cognitive des outils d'apprentissage et technologies Rapport en vue de l'HDR Dijon</i>	102;
30	BOUCHEIX JM CHANTECLAIR A (2006): <i>Adapter les interfaces écrites aux apprentissages techniques : La préparation des conducteurs de grues à un certificat professionnel</i> in El Hayek Illettrisme et monde du travail La documentation française Paris ISBN : 2-11-004514-0	104; 156;
31	Bouiller, Asloum, Veyrac (2008) in <i>Didactique professionnelle et didactique professionnelle en débat</i> . Octarès éditions Toulouse 319p. ISBN : 978-2-915346-55-8	16; 17
32	CARRE, Philippe. (1993.). <i>Les responsables formation et la recherche : représentations, attentes et apports</i> . Paris : AFPA Reflets, 198p. ISBN -907213-36-9.	
33	CASTELLUCCIA V. (2008). <i>Construction d'une grille d'évaluation pour un public de FLE</i> Mémoire de Licence pro Formateur en milieu professionnel Option Illettrisme Université de Dijon	
34	CHAPPAZ, G. (1993). <i>Les représentations du monde comme tremplin pédagogiques</i> Sciences Humaines N° 27 p.30	132;
35	CHOSSON, Jean François (1975). <i>Entraînement mental</i> . Paris : Ed. du Seuil, Peuple et culture. ISBN : 2-02-002-000-9	124;
36	CLAUZARD, P <i>La médiation grammaticale en école élémentaire. Eléments de compréhension de l'activité enseignante</i> ; Thèse de doctorat CNAM Paris Février 2008	73; 111;
37	CNFPT <i>La lutte contre l'illettrisme dans les collectivités territoriales</i> Paris CNFPT 2008 108p	3;
38	Commission européenne (2003). <i>Compétences clés - Eurydice 2002 Combien de salariés sont concernés? Selon l'INSEE, une personne sur dix n'arrive pas à communiquer par écrit</i> (enquête Information et vie quotidienne -2003)	40; 52;
39	Commission européenne (2001). <i>Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie novembre</i> .	
40	CRAPEL : ATILF UMR 7118 ; CNRS - Nancy Université – Équipe CRAPEL (2008). <i>Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française</i> ; Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues	120;
41	CRESSWELL, R, GODELIF, M. (1976). <i>Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques</i> . Paris : François Maspéro, Bibliothèque d'anthropologie. ISBN 2-7071-0869 3.	
42	CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. (1977). <i>L'Acteur et le système</i> . Paris : Seuil, Coll. point- Essais, n° 248. 500p. ISBN 2 602601822036 3	112; 127;
43	CUEEP et DAFCO Lille (1996). <i>Formation linguistique de base référentiel livrets 3 et 4 réalisés sur la demande du FAS et du Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais</i> , Lille	50;
44	DARTOIS, C. (1993) <i>Acquérir les savoirs de base Guide pour la mise en place de formations</i> C CQFD Paris	23; 54;
45	DARTOIS, C. (Juin 1992) <i>Démarche de repérage des acquis de base</i> . Centre info/cqfd Paris	58;
46	DE PERETTI, A ; BONIFACE, J; LEGRAND JL (1998). <i>Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation Guide pratique</i> Paris ESF Coll. Pédagogies/outils556p. ISBN 2-7101-1285 X	100;168;
47	DE KEYSER D. (dir) (2004). <i>Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte Guide méthodologique et pratique</i> Paris Retz 176p. ISBN 2-7256-1992-0	
48	DEHAENE, S (2007) <i>Les neurones de la lecture</i> Paris, Odile Jacob 478p ISBN 978-2-7381-1974-2	
49	DELAHAYE, G (1976). <i>ITA de Mostaganem : Evolution pédagogique</i> . Mémoire de fin d'étude d'ingénieur des Travaux Agricoles Dijon	
50	DELIGNY, Fernand. (1960). <i>Graine de crapule</i> . Ed. du scarabée, cop. CEMEA.	
51	ECCALE, J MAGNAN, A (2003). <i>L'apprentissage de la lecture Fonctionnement et développement cognitifs</i> Paris Armand Colin Coll. U Psychologie 320p. ISBN 2-200-2580-3	94; 106; 108; 109;
52	EL HAYEK C (Coord.) (2000). <i>Illettrisme et monde du travail</i> Paris La documentation Française Paris Coll. "En toutes lettres" 434p ISBN2-11-004514-0	41; 119;
53	ESPERANDIEU; V, VOGLER J. (2000) <i>Illettrisme Paris Flammarion Dominos 121p</i> .	30;
54	EUREVAL/ANLCI (Mai 2009). <i>Evaluation du dispositif de lutte contre l'illettrisme d'Uniformation en partenariat avec l'ANLCI</i> Uniformation – ANLCI	19; 25;
55	FERRAND, L (2007). <i>Psychologie cognitive de la lecture Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte</i>	92; Ann29

	Bruxelles De BOECK 537p. ISBN 978-2-8041-5541-4	
56	FODOR (1990). in Les activités mentales JF Richard Armand Colin Paris ISBN 2-200-31257-1	81;
57	FREIER, C. (1989). <i>Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit</i> . Thèse de doctorat Grenoble III	44;
58	GARF Doc (Mars 2009). <i>Pause lecture : et les adultes qui se confrontent aux savoirs de base, qu'en écrivent-ils ?page 23/60 In Savoir de base, compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail, comprendre pour agir</i> . Paris Etudes du GARF	28;
59	GARF Doc (Mars 2009). <i>Savoir de base, compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail, comprendre pour agir</i> . Paris Collection Etudes du GARF	
60	GAUTHERIN, L. (2008). <i>Lutte contre l'illettrisme dans les entreprises : Les actions de formation</i> Mémoire de Master 2 Université d'EVRY	8;
61	GFC BTP (1992). <i>FGP : Le Vade-mecum du conseiller AREF</i> 6 rue Beaubourg 75004 Paris	62; 104;
62	GIRODET, MA (1996). <i>L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul</i> Paris Didier 162p	
63	GIRODET, MA; LECLERE, JP (2006). <i>Compter un référentiel de mathématiques et un outil de formation niveaux VI et V</i> Paris Nathan 332p. ISBN: 2-09-810479-0	
64	GOLDER, C GAONAC'H, D (2004). <i>Lire & comprendre Psychologie de la lecture</i> Paris Hachette Education 207p ISBN -01-17-0806-0	
65	GOUZIEN, Jean Louis. (1989). <i>Compatibilité des apprentissages et efficacité didactique : Thèse de doctorat</i> . Université François RABELAIS, Tome 1;2;3.	
66	HAUSER, G MASINGUE, B MAITRE, F VIDAL, F(1985). <i>L'investissement formation</i> Paris Ed. d'organisation 158p. ISBN 2-7081-0638-4	21
67	HERRENSCHMIDT, C (2007). <i>Les trois écritures langue, nombre, code</i> Paris Gallimard NRF 510p. ISBN 978-2-07-076025-1	78; 79;
68	IFRAH. G. (1995). <i>Histoire universelle des chiffres</i> Tome 1. pages 794 à 796.Paris France loisirs 1042p. ISBN 2-7242-8461-5	Ann 1
69	JAKOBSON, R. (1963). <i>Essais de linguistique générale</i> , Edition de minuit	89;
70	JEDLICZKA, Didier, DELAHAYE, Gilles (1994). <i>Compétences et alternances</i> . Paris Ed. Liaisons, 178p. ISBN : 2-87880-085-0.	18; 32; 35;
71	JORAS, Michel. (1995). <i>Le bilan de compétences</i> . Paris : PUF, QUE SAIS-JE? 1979.126p. ISBN 2-13-047052-1	
72	JOURDAIN, C (1995). <i>Etudes des difficultés de lecture chez l'adulte : La question de l'automatisation de la reconnaissance visuelle des mots</i> . Thèse de doctorat Université de Bourgogne	86
73	JOURDAIN, C. (1996). <i>L'évaluation des capacités cognitives du lecteur adulte</i> . Thèse de doctorat de psychologie, Université de Bourgogne, Dijon,	
74	LE XUAN, CHASSAIN, J.-C. (1975.). <i>Analyse comportementale : Analyse de contenu : Théorie et pratique de l'apprentissage</i> . Paris : NATHAN, Sciences de l'éducation. 191p.	
75	LECLERCQ, V. LANCIAUX, V (2004). <i>Lutte contre l'illettrisme : Compétences et identité professionnelle des formateurs</i> In Caratères15/ HUY Belgique	72; 135;
76	LECLERCQ, V VOGLER, J (Coord.) (1998). <i>Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui? Actes de l'université d'été sur l'illettrisme Lille Juillet</i> Co édition L'Harmattan & Contradiction	
77	LECLERCQ, V. (Septembre 2005). <i>La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme</i> ANLCI	129;
78	LECLERCQ, V: (Septembre 1998). <i>Former des adultes en situation d'illettrisme : Evolution des stratégies de formation</i> ESREA apprendre à vivre dans la société de la connaissance enjeux et défis pour l'éducation Bruxelles 17/20	59;
79	LENOIR, Y PASTRE, P (dir.) (2008). <i>Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat</i> Toulouse OCTARES Ed. Coll. Travail et activité humaine 320p. ISBN 978-2-915346-55-8	
80	LEPEYTRE, J; PARRA-PONCE, E (2008). <i>Lutter ensemble contre L'illettrisme</i> Paris Ed. Autrement. 150p ISBN 978-2-7467-1189-1	
81	LEVI-STRAUSS, C. (1960). <i>La Pensée sauvage</i> , Paris, Ed. Plon, p 27.	59; 137;
82	LOARERr E ; HUTEAU M ; CHARTIERr D ; LAUTREY J. (1998). <i>Le développement des capacités cognitives au cours de la formation;</i> Le travail Humain tome 61, N°1/, 51-67.	23; 60;
83	LOURAU, R. (1971). <i>Analyse institutionnelle et pédagogie</i> , Paris, L'Épi.	20;

84	LOURAU, R., (2006). <i>L'assemblée générale, genèse socianalytique d'un dispositif</i> , in Analyse institutionnelle et socianalyse, en collaboration avec R. Hess, G. Lapassade, P. Ville et G. Weigand,	20;
85	MARCON Michel (1976) <i>Réflexion sur l'enseignement technique</i> Thèse Lyon	259;
86	MAGER, R. (1971). <i>Comment définir des objectifs pédagogiques</i> Paris Gauthiers-Villars 60p.	151;
87	MEDEF (1998). <i>Journées internationales de la formation. Objectif compétences. Tome 4 : Identifier et décrire les compétences professionnelles</i> Paris	31;
88	MERIEU, Ph. (1997). <i>Apprendre, oui mais comment ?</i> Paris ESF ISBN2-7101-0877-1	91;
89	Mesnager J (mars 2007) <i>Illettrisme et évaluation</i> In Résonances	
90	MICHEL, S LEDRU, M (1991) <i>Capital compétence dans l'entreprise Une approche cognitive</i> Paris ESF éditeur 228 p. ISBN 2-7101-0903-4	
91	MONOD A (octobre 1996) <i>Illettrisme : où en sommes-nous ?</i> In Actualité de la formation Permanente N° 114 Centre I.N.F.F.O Publication, Paris	47;
92	MORLET, G (2005) <i>L'analyse des compétences mises en œuvre par opérateurs illettré en situation de travail</i> Thèse de Doctorat Université de Nancy 2	49; 53;
93	MURTADA, N R.R.HACCOUN. <i>L'auto observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliqué.</i> Université de Montréal- 1996	71;
94	Office d'Orientation et de Formation Professionnelle <i>Référentiel de compétences-clés.</i> Genève 2003 56p. ftp://ftp.geneve.ch/oofp/competence_manuel.pdf	54;
95	PASTRE, P. (2002) <i>Didactique professionnelle et référentiels</i> Grenoble 18 janvier 2002.	14; 34;
96	PASTRE, P. (Dir.) (2005) <i>Apprendre par la simulation De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels</i> Toulouse : Octarès 362p. ISBN 2-915346-24-0	
97	PASTRE, P. <i>La conceptualisation dans l'action : Bilan et perspective</i> Education Permanente Paris N°139 p13-35	
98	PASTRE, P. <i>Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle</i> Education Permanente Paris N° 111 p 33-54	
99	QUIVY, R., VAN CAMPEDUNOD, L.(1996) <i>Manuel de recherche en sciences sociales.</i> Nouv. Ed. Paris : Dunod. 287p. ISBN 2-10-002656-9.	
100	RICHARD, JF (1990) <i>Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions</i> Paris Armand Colin 435p ISBN 2-200-31257-1	81;
101	RIEBEN in l'apprentissage de la lecture ECCALE et Magnan A colin 1993	107;
102	ROPE, F, TANGUY, L, (dir) (1994) <i>Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise</i> Paris, L'harmattan, Coll. Logiques sociales, 243p ISBN 2-7384-2664-6	
103	RUANO-BORBALAN, J.-C. (dir.) (1996) <i>Savoir former : Bilan et perspective des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs</i> Paris : Les éd. Demos. Sciences humaines. 143p. ISBN 2-910157-09-1	
104	SANCHEZ S. (2005) <i>Evaluation diagnostique de lecture et Proposition de méthodes de remédiation</i> Dijon	116; 157;
105	SENSEVY, G MERCIER, (dir.) (2007) <i>Agir ensemble L'action didactique conjointe du professeur et des élèves</i> Rennes Presses Universitaires de Rennes 225p. ISBN 978-2-7535-0356-4	110;
106	SUN TZU (1972) <i>L'art de la guerre</i> Paris Flammarion Coll. Champs 256p.	58;
107	VICHER, A; BELLANGER T; (Février 2007) <i>Diagnostic sur les besoins en langue française des salariés et futurs artisans des entreprises artisanales de bâtiment</i> Ed. Clap ECRIMED	
108	VIGOTSKI, L. (1997) <i>Pensée & langage 3^{ème} éd. Paris La dispute/SNEDIT 536p. ISBN 2-84303-004-8</i>	155;
109	ZAGAR, D, JOURDAIN, C. & Lété, B. ECCLA (1993) <i>Evaluation-diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte.</i> Paris CNDP 119p.	85;
110	ZAGAR, D, JOURDAIN, C. & Lété, B. (1995) <i>Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : Le logiciel ECCLA (Evaluation-diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte)</i> Revue Française de Pédagogie, Paris 23, 5-21	

Table des annexes incluses dans le CD-ROM

Les annexes précédées d'un * ne sont pas diffusables. Il s'agit de documents appartenant aux différentes institutions observées, ou de document non anonymisés comprenant le nom du formateur ou des stagiaires pour lesquels les droits de diffusion ont été refusés par les intéressés.

- ANNEXE 1 La maîtrise de la lecture comme indicateur
- ANNEXE 2 Grilles de catégorisation illettrisme
- *ANNEXE 3 Résultats obtenus par le dispositif
- *ANNEXE 4 Définitions des termes de l'enquête
- *ANNEXE 4Bis Questionnaire Enquête auprès des formateurs
- *ANNEXE 5 Nature documents produits
- *ANNEXE 6 Finalité documents
- *ANNEXE 7 Orientation outil
- *ANNEXE 8 Orientation Lecture écriture
- *ANNEXE 9 Classification des supports à finalité professionnelle
- *ANNEXE 10 Classification des supports à finalité linguistique
- *ANNEXE 11 Supports liés à l'apprentissage de la lecture écrite
- *ANNEXE 12 Caravansérail Développement
- *ANNEXE 13 Alpha Vernon
- *ANNEXE 14 Les organismes observés
- ANNEXE 15 Méthodologie d'exploitation des scénarios
- ANNEXE 16 Synthèse BDV3bis référence calcul
- *ANNEXE 17 Taux de présence des stagiaires
- *ANNEXE 18 Calculs ECCLA Sociologie, Temps
- *ANNEXE 19 Taux de présence et critères sociologiques
- *ANNEXE 20 Calculs ECCLA synthèse 2009
- *ANNEXE 21 Calculs ECCLA préalable Statistica
- *ANNEXE 21bis Calculs ECCLA Résultats statistiques Statistica
- *ANNEXE 22 Progrès individuels
- *ANNEXE 23 Liste des O Terminaux
- *ANNEXE 24 Liste des O Intermédiaires
- ANNEXE 25 Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle
- *ANNEXE 26 Répartition des supports Evaluation bilan
- ANNEXE 27 Calculs ECCLA Résultats statistiques Statistica
- *ANNEXE 28 Evaluations et Bilans
- ANNEXE 29 Schéma des principaux niveaux de traitements impliqués dans la lecture
- ANNEXE 30 Tableaux des acteurs par strate présentant les enjeux et inter actions
- ANNEXE 31 Outils d'évaluation et de positionnement

*Base de données des documents produits par les formateurs 2004+2006

*Interviews et CV des formateurs

Titre :

**Analyse d'un dispositif de formation à l'acquisition des savoirs de base
Le cas de la lecture chez les salariés du secteur de la Propreté**

Résumé

L'illettrisme est passé en France de 6% des jeunes accueillis au service militaire en 1900 à plus de 9% en 2004. Différents dispositifs sont mis en place en faveur des salariés d'entreprise. Celui du secteur de la Propreté vise la « maîtrise des écrits professionnels ». Au sein de ce dispositif, qui permet de renforcer les savoirs de base des salariés, l'acquisition ou l'accroissement des capacités de lecture constitue le point commun de toutes les actions de formation examinées.

Le dispositif d'accompagnement des formateurs met en évidence une professionnalisation des formateurs liée à l'obligation de formaliser des pratiques, aux réunions de confrontation des pratiques mises en place par l'OPCA et aux échanges documentaires entre les formateurs.

L'analyse des pratiques des formateurs permet de dégager différentes stratégies pédagogiques dont la mesure des effets, avec le test ECCLA, montre que les progrès sont plus liés au niveau de départ, à la langue d'origine qu'aux différences entre les supports utilisés. Ces supports sont orientés soit vers l'activité professionnelle, soit vers l'activité quotidienne des personnes.

Mots clés :

Illettrisme, situations de travail, mesure des effets, stratégie pédagogique, formation

Title

Analysis of a training device for the acquisition of basic knowledge. The case of reading among employees in the hygiene sector

Abstract

Illiteracy for young people accommodated in military service has increased from 6% to over 9% between 1900 and 2004

Various devices are in place for company employees. The hygiene sector aims at "master of professional writing." Within this device, which helps strengthen the basic knowledge of employees, acquisition or expansion of literacy is the common point of all training activities examined OU studied.

The support device for trainers highlights a high professionalism of trainers linked to the obligation to formalize practices, confrontational meetings of practices implemented by the OPCA and document exchange among trainers.

The analysis of the trainers'practices can identify different instructional strategies in which the measure of the effect with the test Eccla shows that progress is more related to the starting level, language of origin and differences between the media used. These materials are geared either towards the profession, or-towards the daily activity of people.

Keywords:

Illiteracy, work situations, measurement of effects, instructional strategy, training

Université de Bourgogne

LISIT

Esplanade Erasme

BP 26513

21065 Dijon Cedex