

Une action nationale de lutte contre l'illettrisme : l'expérimentation ECLOR

Pierre Roche

Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, F-13567 Marseille cedex 02.

E-mail : roche@cereq.fr

De 2002 à 2004, le Céreq a contribué à l'accompagnement de l'expérimentation ECLOR (Écrire, compter, lire, s'organiser pour rebondir), une action nationale de lutte contre l'illettrisme initiée par le réseau français de travail temporaire ADIA en faveur de ses intérimaires. Ce document reprend le rapport final de cette opération d'accompagnement.

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Août 2005

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
Éléments de contexte	3
• Situation d'illettrisme et processus d'exclusion.....	3
• Bref retour sur la première phase d'expérimentation.....	4
Présentation de l'expertise du Céreq	4
• Rappel de la posture de l'intervenant.....	4
• La formation comme drame	5
• La démarche d'entretien.....	5
• Mode d'investigation et mode d'exposition des résultats	6
LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	9
Éléments de parcours des stagiaires	9
• Le point sur chaque site opérationnel.....	9
• Observations générales.....	10
État des affects	10
• Le point sur chaque site opérationnel.....	10
• Observations générales.....	13
Les étapes précédant l'expérimentation sur site	15
• L'enquête agences	15
• La sélection des organismes de formation	15
• La formation des permanents	16
• Premiers enseignements	16
Le pré-repérage	17
• Le point sur chaque site opérationnel.....	17
• Observations générales.....	18
La présentation de l'expérimentation.....	19
• Le point sur chaque site opérationnel.....	19
• Observations générales.....	20
Les raisons de l'engagement	22
• Le point sur chaque site opérationnel.....	22
• Observations générales.....	24
La négociation avec l'entreprise cliente	25
• Le point sur chaque site opérationnel.....	25
• Observations générales.....	27
La relation formation-mission.....	29
• Le point sur chaque site opérationnel.....	29
• Observations générales.....	31

La rémunération	31
• Le point sur chaque site opérationnel.....	32
• Observations générales.....	32
Les modes d'apprentissage	33
• Le point sur chaque site opérationnel.....	33
• Observations générales.....	35
L'utilisation des supports ADIA et entreprise cliente	40
• Le point sur chaque site opérationnel.....	40
• Observations générales.....	41
Les retombées professionnelles et sociales	42
• Le point sur chaque site opérationnel.....	42
• Observations générales.....	44
CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS	49
Des progrès conséquents	49
Des difficultés persistantes	50
Des retombées enthousiasmantes	51
Quelques préconisations	51
RÉCITS DE VIE ET DE FORMATION	55
Michel (Châtelleraut)	55
Jean-Philippe (Châtelleraut)	60
Vanbe (Bron)	64
Vanbe (Bron)	64
Marie-France (Saint-Nazaire)	73
Laurent (Chalon-sur-Saône)	86
Jean-Louis (Marseille)	105
Paul (Meaux)	112
BIBLIOGRAPHIE	127

INTRODUCTION

Éléments de contexte

- *Situation d'illettrisme et processus d'exclusion*

En réponse à une sollicitation du Centre de ressources illettrisme de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (CRI-PACA), le Céreq avait contribué durant la période 1999-2000 à l'accompagnement d'une action expérimentale nationale de lutte contre l'illettrisme initiée par l'entreprise ADIA¹ sur la région PACA en faveur de ses intérimaires.²

Une douzaine d'entre eux (neuf hommes et trois femmes) avaient alors bénéficié dans le cadre de quatre ateliers de pédagogie personnalisée (APP) situés à proximité des agences de cette formation d'une durée moyenne de 300 heures. La Direction régionale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) avait alors financé l'action de formation ; ADIA avait pris en charge la rémunération des intérimaires ainsi que le temps de mise à disposition d'une chargée d'étude ; l'AGEFOS-PME de la région Île-de-France avait apporté sa contribution financière au poste de cette dernière.

Nous ne pouvions à l'époque que répondre positivement à une telle sollicitation car nous venions d'achever une recherche qui nous avait, sur ces questions, fortement sensibilisé. Cette recherche exploratoire initiée par l'Agence nationale d'amélioration des conditions de travail (ANACT) avait été conduite sur le thème « Construction des compétences et prévention de l'exclusion dans l'entreprise », avec pour finalité de mettre en évidence les mécanismes de production de l'exclusion *dans* et *par* le travail.

Parmi ces mécanismes, nous avons pu mesurer l'importance de ceux liés à cette question de l'illettrisme.³ Certains salariés ne disposaient pas de ces compétences et savoirs de base lorsqu'ils ont été embauchés ; d'autres les avaient perdus, faute de les utiliser. Ces lacunes importantes n'étaient en général identifiées qu'au travers des changements de poste. Elles avaient alors un effet de contre-mobilité (ou de contre-polyvalence) dans la mesure où elles empêchaient les salariés de tenir avec succès leur nouveau poste. Elles les conduisaient à refuser certains postes de travail, bloquant ainsi leur possibilité d'évolution professionnelle. Dans certains cas, elles réduisaient aussi les possibilités de reconversion professionnelle liées à des handicaps. Et bien sûr, elles les rendaient particulièrement vulnérables en cas de plans sociaux. Ces déficits en matière de savoirs de base étaient donc source d'exclusion. Exclusion, à court terme, de certains postes de travail, et tout particulièrement d'un parcours promotionnel. Exclusion, à plus long terme, de l'entreprise. Il était donc nécessaire d'apporter ici une réponse en terme de formation. Les acteurs étaient parfois conscients de cette nécessité, tant du côté des services formation attachés aux directions d'entreprise que du côté des commissions formation du comité d'entreprise. Mais l'on ne savait pas toujours comment présenter la formation aux salariés. Le problème est en effet très complexe quand on doit le traiter *à chaud*, hors

¹ ADIA, avec ses 460 agences réparties sur toute la France, constitue aujourd'hui le quatrième réseau français de Travail temporaire. 1900 salariés permanents y travaillent pour 50 000 salariés intérimaires délégués par jour. Son effectif d'entreprises clientes tourne autour de 50 000. Se reporter au site www.adia.fr.

² Roche Pierre, *Des intérimaires en (ré)apprentissage des savoirs de base, Le dispositif de lutte contre l'illettrisme destiné aux intérimaires d'ADIA*, rapport final de l'expérimentation, CRI PACA, juillet 2000.

³ « L'exclusion ne commence pas là où finit le travail » in *Les processus d'exclusion dans le travail, Comprendre et prévenir*, Cahier spécial de l'ANACT consacré à la prévention de l'exclusion dans l'entreprise. Cette recherche a été réalisée en collaboration avec Sophie Savereux (chargée de mission au département Travail emploi et qualification de l'ANACT), François Hubault (directeur du département Ergonomie et écologie humaine de l'université de Paris I), Serge Volkoff (directeur du Centre d'études et de recherches sur l'âge et les populations du travail (CREAPT)) et Michel Lebas (professeur à l'École des hautes études commerciales (HEC)).

d'une politique de Gestion Prévisionnelle des Emplois. Une certaine façon de présenter la démarche pouvait en effet participer de la stigmatisation d'une certaine catégorie des salariés, les montrer du doigt, les désigner comme « illettrés » ou « bas niveau » et, à terme, permettre de justifier leur exclusion en psychologisant les sources de celle-ci.

- ***Bref retour sur la première phase d'expérimentation***

On le voit, cette recherche portant sur cette expérimentation initiée par ADIA s'inscrivait en continuité par rapport à ces préoccupations. Elle devait nous permettre de passer du versant négatif (dégager les mécanismes de production de l'exclusion par l'illettrisme) au versant positif (aider à la lutte contre l'exclusion en contribuant à la mise en place et à la formalisation d'une démarche de formation).

Cette étude avait visé, au travers d'une démarche privilégiant la construction, avec les stagiaires intérimaires, de récits de vie, à rendre compte de ce qui, dans ce dispositif en construction, autorisait l'engagement formatif ou, a contrario, lui faisait obstacle. Selon nous, le dispositif mis en place par ADIA en collaboration avec les équipes APP et l'appui méthodologique du CRI-PACA devait être à même de créer et de recréer en permanence les conditions matérielles et subjectives de la réussite de l'engagement formatif des intérimaires. Rendre compte de ces processus formatifs ne constituait pas bien sûr une finalité en soi. Puisqu'il s'agissait d'une expérimentation, nous avons en effet inscrit notre projet dans une perspective de transfert de la démarche.

Au terme de cette étude, qui s'inscrivait dans le cadre d'une évaluation plus globale portant sur l'ensemble du dispositif, il est apparu qu'une autre expérimentation devait être engagée car les conditions d'une généralisation de cette démarche à l'ensemble du territoire n'étaient pas encore réunies. L'entreprise ADIA s'est donc engagée, en lien avec les Centre de ressources illettrisme de la région Île-de-France (CRI-IdF), dans cette deuxième phase de l'expérimentation qui, cette fois, porte sur plusieurs directions opérationnelles, ceci afin d'avoir une représentation nationale. Notons que le financement est assuré à 55 % par le plan de formation ADIA, à 20 % par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle du ministère de l'Emploi (DGEFP) et à 25 % par l'AGEFOS-PME. ADIA a de nouveau souhaité un accompagnement du Céreq.

Présentation de l'expertise du Céreq

- ***Rappel de la posture de l'intervenant***

Adoptant ici un point de vue sociologique, nous ne participerons pas au débat concernant la définition de l'illettrisme en fournissant notamment *les* critères qui seraient, selon nous, scientifiquement pertinents. Une telle intervention n'aurait pas pour effet de mettre de la clarté là où nécessairement règne une certaine confusion mais de renforcer la légitimité de telle ou telle définition au détriment de telle ou telle autre et, ce faisant, le pouvoir de tel ou tel groupe au détriment de tel ou tel autre. Les sociologues ont généralement pris le parti de ne pas prendre parti dans ce champ de la lutte pour la définition légitime. Ils ont, au contraire, dans leur recherche, privilégié la mise à nu des enjeux liés à ce type de lutte et montré notamment combien les acteurs peuvent être dans la stigmatisation (le plus souvent indirecte) là où ils croient n'être que dans la dénonciation ou l'accompagnement.⁴ Dans le

⁴ Se reporter tout particulièrement au rapport de Bernard Lahire (écrit avec la collaboration de Sylvia Faure et de Stéphanie Tralongo) intitulé *Comment se fabriquent les problèmes sociaux ? L'illettrisme en France : 1957-1997*, université Lumière-Lyon 2., Groupe de recherche sur la socialisation, réalisé pour le compte du ministère de l'Emploi et de la solidarité. Ou encore à son ouvrage *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1999.

cadre de notre recherche, nous ne désignerons donc pas les stagiaires par « illettrés »⁵ afin d'éviter de participer à ce processus de stigmatisation et de naturalisation du social. Mais revendiquer une telle posture de distanciation ne signifie pas que nous prônions une attitude distante, une sorte d'indifférence par rapport aux difficultés bien réelles auxquelles sont confrontés ceux qui, plus que d'autres sans doute, ont du mal avec la « lettre » et le « chiffre » et pour qui la vie quotidienne et la vie professionnelle deviennent toujours plus problématiques. Leur proposer une formation adaptée à leurs besoins et répondant à leur désir est de l'ordre d'une nécessité, notamment si l'on veut lutter contre l'exclusion.

- ***La formation comme drame***

La visée de cette étude est solidaire d'une conception de la formation comme drame. Non pas, bien sûr, au sens usuel et médiatique de catastrophe mais au sens originel et étymologique de action ou plus précisément activité ré-agissante contre soi. On le verra, le stagiaire doit ici fournir un intense travail d'abord contre lui-même, une mobilisation intensive de ses affects afin d'alléger, voire de dénouer une charge psychique relative à la fois à ce qui pour lui fait condition et à ce qui a été suscité à la faveur de son engagement dans la formation. Pour le dire très vite, son désir doit pouvoir l'emporter sur la peur, la honte et la culpabilité.

Cette notion de drame semble pertinente aussi parce qu'elle constitue dans la tradition théâtrale une forme intermédiaire entre la comédie et la tragédie. Or, la formation, notamment (mais pas seulement) pour les publics en situation d'illettrisme se situe souvent dans cet entre-deux. Parce qu'elle revêt un caractère grave et parfois pathétique, parce qu'elle constitue une mise à l'épreuve comportant des risques, elle ne relève pas de la comédie. Parce que sa mise en œuvre ouvre le champ des possibles, parce qu'on ne connaît pas à l'avance son issue, parce que le destin de celui qui s'y engage n'est pas d'emblée scellé, elle ne relève pas de la tragédie.

Selon nous, une telle conception s'impose dès lors qu'on veut rendre compte au plus près d'enjeux qui, pour ces stagiaires, sont précisément existentiels, vitaux. Elle donne à voir qu'un processus de formation ne met pas seulement en jeu des compétences (des capacités d'apprentissage, du cognitif) et nous permet de prendre la mesure de la nature des difficultés auxquelles les stagiaires sont confrontés. Difficultés liées certes à la réorganisation matérielle de leur vie quotidienne (dans ses dimensions financières et temporelles notamment) mais aussi à l'activation ou à la réactivation d'affects négatifs, souvent pénibles (peur, sentiment de culpabilité, honte...).

On comprendra mieux, à partir d'une telle conception, la nécessité de la mise en place d'un environnement formatif qui permette au stagiaire non seulement de surmonter ses affects négatifs (peur, culpabilité, honte...) mais aussi de prendre appui sur ses intérêts, besoins, ressources, ressorts, désirs.

- ***La démarche d'entretien***

Nous sommes allés au devant des acteurs de l'expérimentation ECLOR (Écrire, compter, lire, s'organiser pour rebondir) sur certains sites opérationnels afin de réaliser des entretiens auprès des intérimaires stagiaires, des salariés permanents de l'agence impliquée (directeur d'agence et/ou conseiller en recrutement), des professionnels de l'organisme de formation (coordonnateur et/ou formateur) et, dans la mesure du possible, auprès des responsables de l'entreprise cliente. Une telle approche devait permettre de relativiser le point de vue forcément partiel de chaque acteur et de saisir de façon plus relationnelle les questions liées l'engagement formatif des intérimaires en situation d'illettrisme.

⁵ Poser qu'il y a des individus en situation d'illettrisme ou confrontés à l'illettrisme est une chose. Dire qu'ils sont illettrés et surtout des illettrés est une autre chose. On retrouve ici un procédé langagier propre aux mots de l'exclusion, celui qui consiste à substantiver. Au travers de ce procédé, ce qui est de l'ordre d'un attribut parmi d'autres, de la caractérisation passagère, provisoire, transitoire, ce qui est de l'ordre de la difficulté liée à des conditions matérielles et subjectives déterminées, précises tend à devenir une propriété de nature ou du moins une propriété tellement naturalisée qu'aucun changement ne serait à même de l'affecter.

L'entretien auprès des intérimaires avait pour but de construire avec eux des récits de vie et de formation. Il s'agissait de les aider à construire le sens de leur rapport à une telle formation et de mieux comprendre les effets de celle-ci sur leur rapport au monde (professionnel, social et familial) aux autres et à eux-mêmes. Il s'agissait de rendre compte de la façon dont chaque apprenant se mobilisait, se démobilisait ou encore se re-mobilisait, s'y prenait afin de surmonter les difficultés auxquelles il était confronté, afin notamment d'alléger, voire de dépasser la charge cognitive et psychique propre à cette situation formative. Il s'agissait de rendre compte de la façon dont il investissait les acquis de cette formation dans le cadre de son activité ou parcours professionnel.

L'entretien auprès des directeurs et conseillers en recrutement de l'agence ADIA, des formateurs⁶ ainsi que des responsables des entreprises clientes avait pour but la construction de récits de pratique. Il s'agissait d'analyser la façon dont chacun s'impliquait, s'y prenait afin de favoriser l'engagement du stagiaire intérimaire. Leurs représentations concernant l'illettrisme ont été étudiées dans la mesure où elles orientent leurs pratiques sociales et tout particulièrement leurs modes d'implication dans cette expérimentation.

Dans tous les cas, et quel que soit l'interlocuteur, une attention particulière fut portée sur les effets de la prise en compte des difficultés rencontrées lors de l'expérimentation précédente. Parmi les dimensions qui avaient pu poser problème, citons tout particulièrement le pré-repérage des intérimaires en situation d'illettrisme, la coordination entre l'agence et l'entreprise cliente, l'aménagement du temps de travail en vue d'une articulation féconde entre mission et formation, la construction et l'utilisation des supports professionnels...

Notre expertise, à ce jour, a porté sur sept situations formatives dont deux sur le site de Châtelleraut et une sur les sites de Bron, Chalon-sur-Saône, Saint-Nazaire, Marseille et Meaux. Nous avons chaque fois pour objectif de rencontrer l'ensemble des acteurs impliqués dans cette expérimentation.

Nous avons assisté dans la mesure du possible aux réunions de regroupement des formateurs organisées par Amy Tardres des CRI-IdF afin de nous initier aux enjeux proprement pédagogiques de cette expérimentation.

Enfin, nous avons réalisé une incursion à Douai. Nous sommes ici dans le cadre du dispositif TREMPIN, en fait un cas particulier du projet ECLOR, impliquant l'agence ADIA et l'entreprise Renault ; un dispositif de remise à niveau qui, dans certains cas, peut pour des agents de fabrication représenter une première étape d'un contrat de qualification. Si nous sommes intervenus dans ce dernier site, c'est parce que nous pensions pouvoir en tirer quelques enseignements pour les problèmes auxquels nous sommes confrontés dans l'ensemble du dispositif ECLOR.

- ***Mode d'investigation et mode d'exposition des résultats***

Notre démarche a été plutôt inductive qu'hypothético-déductive. Nous sommes en effet partis du particulier pour aller vers le général. On l'a vu, nous avons d'abord rencontré les intérimaires qui ont été engagés dans la formation initiée par ADIA et construit avec chacun d'entre eux un récit de vie et de formation. Ce que nous pouvions alors écrire était encore très proche de la façon dont ils ont pu mettre en récit leur engagement dans le stage. Mais on ne soutiendra pas pour autant que ces écrits restituent simplement la parole de ces acteurs. Ils ne sont pas simple restitution de celle-ci mais déjà reconstruction. Ces textes, en fait, engagent le chercheur dans la mesure où lui revient en propre le fait d'exposer les matériaux, de les mettre en perspective, de privilégier telle dimension plutôt que telle autre et, bien sûr, de les interpréter, même de façon volontairement limitée.

Il était important ensuite de pouvoir se situer sur l'autre versant de la relation formative, de pouvoir rencontrer les formateurs. Il était important enfin de resituer cette relation formative dans un contexte plus global afin d'accéder à une intelligence de la situation formative. On l'a déjà souligné, cela fut possible grâce aux entretiens conduits tant avec les professionnels de l'agence qu'avec ceux de l'entreprise cliente. Prenant appui sur la matière fournie – et les réflexions suscitées – par les récits de

⁶ Nous avons rencontré des coordonnateurs ou formateurs dans les organismes suivants : IRFREP (à Châtelleraut), ALEC (à Saint-Nazaire), GRETA (à Meaux), IFPA ENTREPRISES (à Chalon-sur-Saône) et ACFAL (à Bron).

vie et de formation (des stagiaires) et les récits de pratiques professionnelles (des formateurs, des directeurs et conseillers de l'agence, des responsables de l'entreprise cliente), nous avons alors écrit un texte plus transversal afin de rendre compte à la fois de l'unité et de la diversité des situations formatives et de pouvoir en tirer quelques enseignements en nous plaçant résolument dans la perspective d'une amélioration et du transfert de ce dispositif.

Nous avons pris le parti d'exposer nos résultats non pas en suivant l'ordre de notre investigation mais en le renversant. Ce rapport intermédiaire comprend donc deux parties : Une première constituée par un texte transversal ; une seconde rassemblant les sept récits de vie et de formation.

Notons encore que notre mode d'exposition de ces premiers résultats suivra un ordre logique. Autrement dit, nous irons en quelque sorte de l'amont à l'aval du dispositif expérimental selon la séquence suivante :

étapes précédant l'expérimentation sur site (enquête agence, sélection des organismes de formation, formation des permanents)

- pré-repérage
- mode de présentation de la démarche
- négociation avec l'entreprise cliente
- rémunération
- articulation mission-formation
- mode d'apprentissage, travail sur la banque d'outils ADIA et entreprise cliente
- examen des premières retombées de la démarche pour l'individu et l'entreprise cliente.

Enfin, lorsque nous aborderons un thème, nous nous efforcerons de faire le point sur chaque site avant de porter un regard plus englobant et de tirer des enseignements plus généraux.

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Éléments de parcours des stagiaires

- *Le point sur chaque site opérationnel*

Michel, à Châtelleraut, n'avait que 17 ans lorsqu'il abandonna l'école. Il trouva immédiatement des emplois, notamment dans des menuiseries de sa région. Depuis huit ans, il travaille dans une petite entreprise de production de structures en bois lamellé-collé. Une entreprise dont les effectifs tournent autour de vingt salariés permanents et trois intérimaires. Il occupe un poste de manutentionnaire, sur une chaîne.

Jean-Philippe, à Châtelleraut, abandonna, lui aussi, l'école prématurément, vers 18 ans. Il trouva immédiatement un emploi sur CDI mais ne put longtemps le garder. Il s'inscrit à ADIA assez rapidement. Contrairement à Michel, il ne travailla jamais longtemps chez un même employeur, se rendit plutôt de place en place, au gré des missions qu'on lui proposait. Aujourd'hui encore, il s'inscrit dans ce type de travail intérimaire.

Vanbe, à Bron, dut arrêter ses études très tôt, dès la classe de cinquième. Il est maintenant intérimaire à ADIA depuis 18 mois, en tant que régleur dans une entreprise sous-traitante de l'industrie automobile. Cette entreprise dont les effectifs tournent autour de 180 salariés fabrique notamment de joints pour les moteurs.

Marie-France quitta l'école alors qu'elle était en quatrième CPPN⁷. Elle n'attendit pas longtemps pour trouver un emploi de vendeuse aux Nouvelles Galeries, à Lyon. Assez rapidement, elle fut promue en « montant » dans les bureaux pour occuper un poste de secrétaire administrative. Des événements familiaux l'obligèrent à quitter Lyon pour Saint-Nazaire et à arrêter de travailler pour s'occuper de l'éducation de ses enfants. Cette pause dans le parcours professionnel fut cependant de courte durée. Le besoin d'argent la poussa en effet à retrouver le chemin de la recherche de l'emploi mais cette fois-ci dans des conditions différentes, plus difficiles, de tension sur le marché du travail. C'est dans ce contexte qu'elle fut conduite à travailler en tant qu'intérimaire pour ADIA dans une entreprise de fabrication de produits asiatiques pour grandes surfaces, à Herbignac, y occupant un poste de façonnage de nems. Marie-France entame sa quatrième année au sein de cette entreprise, y assumant des missions longues ou courtes.

Laurent est originaire de Beaune, en Côte-d'Or. Il interrompit sa scolarité alors qu'il était en troisième année de CAP peintre en bâtiment. Il occupa un emploi en CDI dans une entreprise d'assainissement dont il démissionna au bout de 18 mois parce qu'il considérait être trop mal rémunéré. Suite à cette démission, il entra dans la logique du travail intérimaire, accédant notamment à un poste de responsable de magasin dans une entreprise de fabrication de matériels automatiques pour les tuileries et briqueteries. Laurent dut changer de région. C'est en arrivant à Chalon-sur-Saône qu'il prit contact avec l'agence ADIA et commença pour cette dernière à assumer des missions dans des domaines d'activité très diversifiés. Il travaille maintenant depuis deux ans pour une entreprise de fabrication de produits chimiques pour le traitement de l'eau dans les stations d'épuration. Après y avoir occupé des postes dans l'emballage et la maintenance, il y exerce maintenant l'activité de cariste-préparateur de commande.

Jean-Louis est originaire de Toulouse. Il était encore plus jeune que les autres lorsqu'il quitta l'école. Il n'avait en effet que 12 ans. Il fut alors tout à tour cordonnier, agent de nettoyage, goudronneur,

⁷ Classe préparatoire professionnelle de niveaux.

terrassier... Depuis deux ans, Jean-Louis travaille pour l'agence ADIA en tant que manutentionnaire dans une entreprise qui assure la restauration à bord des trains.

Paul a quitté l'école alors qu'il était en cinquième CPPN. A 15 ans, il occupa son premier poste de travail dans un magasin et fut ensuite tour à tour ouvrier dans la maçonnerie, serrurier, déménageur. Depuis deux ans, il travaille pour ADIA quasiment sans interruption, dans un équipementier du secteur automobile. Selon son approximation, les effectifs de cette entreprise tourneraient autour de 70 personnes dont près d'un quart serait constitué par des intérimaires. Il y occupe le poste de monteur régleur à la fabrication de ressorts destinés aux sièges de voiture.

- ***Observations générales***

On ne s'étonnera pas, compte tenu de l'objet de notre étude, que toutes les personnes, ici, aient en commun d'avoir abandonné de façon précoce le système scolaire, approximativement entre 12 à 18 ans. On notera ensuite – cela peut-être apparaît moins évident – qu'elles n'ont pas mis beaucoup de temps et éprouvé beaucoup de difficultés pour trouver un premier emploi, parfois d'ailleurs en CDI. Mais, pour des raisons diverses (licenciement, déménagement, démission...), elles ne purent pas le garder bien longtemps et durent s'engager dans une logique de travail intérimaire. Ces ruptures biographiques ont donc souvent été à l'origine de leur entrée dans le monde du travail intérimaire. Seul Vanbe à Bron déclare avoir choisi le travail intérimaire, prenant appui sur le fait qu'il n'éprouverait pas de difficultés majeures à trouver des missions en raison de sa qualification pointue de monteur-régleur.

Ces intérimaires connaissent une relative stabilité dans la mesure où ils travaillent dans une entreprise cliente depuis relativement longtemps. (huit ans pour Michel, 18 mois pour Vanbe, trois ans pour Marie-France, huit ans dont deux en intérim pour Laurent, deux ans pour Jean-Louis, deux ans pour Paul.) Seul Jean-Philippe va d'entreprise en entreprise, au gré des missions qu'on lui confie, faisant ici figure d'exception. Ils inscrivent leur activité dans des secteurs qui appartiennent au monde industriel (bois-menuiserie, agroalimentaire, chimie, automobiles). Seul Jean-Louis travaille dans le champ du service (restauration). Ils occupent tous des postes ouvriers : Michel et Jean-Louis sont manutentionnaires ; Vanbe et Paul sont régleurs ; Marie-France est opératrice de fabrication ; Laurent est cariste-préparateur de commande. Notons encore que la répartition par sexe est nettement à l'avantage des hommes. Nous avons en effet rencontré six hommes pour seulement une femme. Reste à savoir bien sûr si ce déséquilibre est significatif pour la démarche ECLOR elle-même, s'il vient témoigner de difficultés spécifiques que l'on rencontrerait dans sa mise en œuvre en direction des femmes.

Enfin, les intérimaires, durant tout leur parcours professionnel, n'ont pas eu l'occasion de revenir sur les savoirs de base afin de mieux les maîtriser. Certains ont pu accéder à des stages de formation mais ces derniers étaient exclusivement professionnels (Vanbe). D'autres travaillaient dans des entreprises clientes qui avaient organisé des séances de formation de remise à niveau mais n'avaient pas pu bénéficier de ces dernières en raison précisément de leur statut d'intérimaire (Jean-Louis). Dans tous les cas, leur intégration dans le monde du travail ne leur a pas permis de réduire leurs lacunes en matière de savoirs de base. Sans doute a-t-elle, au contraire, participé de l'érosion des savoirs qu'ils avaient malgré tout acquis dans le monde scolaire.

État des affects

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

A Châtelleraut, Michel a éprouvé beaucoup de difficultés dans les apprentissages scolaires. « Laisse sur le bas côté » par les enseignants, il décrocha de toute scolarité à 17 ans et fut alors « rangé » par son père dans une menuiserie à Montmorillon, puis à Merlot. On le voit, les mots dont il fait usage

dans son récit sont ici fortement significatifs. L'expression « laissé sur le bas côté » traduit un fort sentiment d'abandon ; le terme « rangé » celui de n'avoir aucune maîtrise sur sa vie, d'être précisément tel un objet (que l'on range) dans une case. Lorsqu'il accepta d'entrer dans ce stage de formation, Michel était encore très replié sur lui-même et ne disposait que d'un horizon fort rétréci. En fait, d'un horizon qui avait tendance à se rétrécir toujours plus car il constatait que les missions qu'on lui confiait dans le cadre de cette entreprise étaient toujours plus courtes. Auparavant, elle s'étalait sur un mois plein ; désormais, elle était inférieure à un mois ; bientôt, craignait-il, elle n'excéderait guère les 15 jours. Il n'avait donc pas confiance dans l'avenir. De surcroît, il ne voulait pas qu'un tel stage puisse avoir des effets sur sa vie professionnelle, lui permette par exemple une promotion ou du moins d'ouvrir le champ des possibles. Michel avait en fait peur, d'être déstabilisé, de ne pas être à la hauteur en cas de changement de poste. C'est la perspective d'aider ses enfants dans la scolarité – et seulement cette perspective-là – qui l'incita à accepter ce stage. Le fait d'évoquer une perspective professionnelle, au contraire, faisait barrage, le poussait à ne rien entreprendre.

Jean-Philippe exprime le regret d'avoir abandonné si vite l'école et de n'avoir pas su ou pu garder le premier emploi qu'il trouva sur le marché du travail. Chez lui, le sentiment de culpabilité (« *C'est de ma faute* ») le dispute âprement au sentiment d'injustice (les enseignants ne lui auraient pas « *forcé la main* », l'aurait « mis dans un coin de salle », « au fond de la classe » ; certains, dans le monde du travail, l'auraient « *écœuré* »...) Aujourd'hui, il vit au jour le jour, va de mission en mission, au gré des opportunités.

Vanbe, à Bron, regrette d'avoir dû abandonner l'école très tôt, incriminant à ce sujet une ambiance familiale qui aurait été guère propice à une mobilisation scolaire. A lire son récit, on ne trouve pas a priori trace d'une sous-estimation de soi. Bien au contraire, il se dit fier de s'être construit, qualifié malgré sa sortie précoce de l'école. Il ne cesse pas de se comparer à ceux qui ont quitté l'école au même niveau que lui afin de mettre en relief son parcours professionnel. Il regrette d'ailleurs d'autant plus son décrochage de l'école qu'il a une haute estime de lui-même. Alors que les autres n'occuperaient que des postes déqualifiés, par exemple dans le nettoyage, il aurait su, lui, acquérir une qualification, celle de régleur. Fort de cette qualification, il dit être confiant, se sentir sûr de lui, s'appuyant sur le fait qu'il aurait toujours su satisfaire les employeurs. On comprend alors qu'il puisse déclarer ne pas avoir peur du chômage. Il souhaite vivement cependant que sa qualification soit mieux reconnue, et ce faisant, mieux rémunérée. Il a donc le sentiment de mériter plus et est en colère car il ne supporte pas qu'un salarié nouvellement embauché, dont il assure la formation, bénéficie d'une rétribution supérieure à la sienne. Il semble que les procédures défensives mis en œuvre par Vanbe soient plutôt projectives, reposant alors sur des mécanismes de déni⁸. N'est-il pas conduit en effet à projeter sur les autres la cause de ses problèmes, sur ses parents, sur les professeurs, sur *La* société ? N'y est-il pas, lui, pour rien ? N'est-il pas seulement victime parce que les autres auraient failli ? N'éprouve-t-il pas, enfin, plus de mal que les autres intérimaires à reconnaître les difficultés linguistiques auxquelles il est confronté afin de protéger l'estime qu'il peut avoir de lui-même ?

Ont-ils été chassés de sa mémoire ou bien alors « enfermés dans un tiroir », toujours est-il que Marie-France nous dit ne pas avoir de souvenir scolaire... sauf celui – fort douloureux – de son entrée en sixième, en collège ; où elle fut « cataloguée » et battue. Une seule scène lui revient à l'esprit, sans doute parce que la honte qu'elle y ressentit ne peut encore être complètement effacée ; une scène où elle était sommée devant le grand tableau de décliner l'orthographe du mot « pièce » par sa professeur de français. Elle nous dit : « *J'avais l'impression que la sueur me dégoulinait tellement j'avais honte !* » Marie-France a quitté l'univers de l'école depuis bien longtemps mais la honte, elle, ne l'a point quittée. « *Heureusement que ce n'est pas marqué sur notre front* » nous confie-t-elle. Sans doute mais il n'est peut-être pas toujours possible, à terme, d'éviter des situations qui exigeraient la mise en œuvre de ces savoirs de base, des situations jetant une lumière crue sur ce front, dévoilant cette marque honteuse, ce stigmate. Cette hantise ne cesse de la poursuivre : « *Mais si on nous fait prendre un papier...* » Elle évoque aussi ce « mot » qu'elle laisse sur la table à ces enfants lorsqu'elle part travailler à l'usine, ce « mot » plein de fautes que des amis de ses enfants ont pu, un jour, découvrir. Enfin, une inquiétude d'un autre ordre se fait jour pour elle, en lien avec l'introduction de nouvelles machines dont les effets en terme de réduction de personnels ne devraient pas tarder à se faire ressentir, d'abord dans le secteur de fabrication des galettes, ensuite dans le secteur des nems. Selon

⁸ Le déni est un mode de défense consistant à refuser la réalité d'une perception désagréable, gênante, voire traumatisante.

elle, l'entreprise ne peut qu'engager une politique de reclassement des titulaires et, ce faisant, réduire fortement ses besoins de main-d'œuvre intérimaire. Cet inquiétude, d'ailleurs, est d'autant plus vive que le poste qu'elle occupe actuellement ne doit pas échapper à l'automatisation, que les machines sont déjà là, à l'essai, sous ses yeux.

« *Je ne vais pas jeter la faute à mes parents mais...* » ; « *il ne faut pas avoir honte mais...* » On le voit, évoquant sa sortie précoce du système scolaire, Laurent a tendance à rajouter chaque fois un *mais*, nous signalant alors quelque chose de l'ambivalence de ses sentiments, de la présence de la dénégation⁹ dans son énoncé, exprimant en fait la difficulté d'être dans une position qui évite tout à la fois la mise en culpabilité de l'autre et/ou de soi-même. Laurent, à un autre moment du récit, nous dit combien il craignait d'être jugé par autrui, combien il avait peur de reconnaître ses lacunes devant les autres. Il évoque pour nous ce temps où il devait être toujours sur le qui-vive et mettre en avant mille « excuses » ou « histoires » afin de cacher ses lacunes et d'échapper ainsi à la honte.

Jean-Louis regrette d'avoir quitté l'école à 12 ans, si prématurément. Une école dont il ne garde presque pas de souvenirs. Il le regrette sans trop cependant se mettre en cause ou mettre en cause les autres, préférant incriminer l'insouciance propre à la jeunesse, à toute jeunesse : « *Quand on est jeune, on est bête. Après, on regrette.* » Mais on comprend très vite qu'il n'a été guère encouragé au sein de sa famille à poursuivre sa scolarité. On comprend très vite que la condition de forain ne permettait guère une telle poursuite. Travailler lui permit certes de « *s'acheter ce qu'il voulait* » mais aussi de payer les études de son frère. La situation matérielle était en effet très difficile. Lui-même le reconnaît en déclarant que sa famille était confrontée à des difficultés matérielles importantes : « *On n'y arrivait pas* ». Pour le reste, Jean-Louis est peu loquace, ne fait point trop état de ces sentiments.¹⁰

« *Il n'y avait personne, rien.* » Paul a le sentiment d'avoir été confronté à l'indifférence des autres, de ses professeurs, de ses parents ; d'avoir été abandonné par les uns comme par les autres. Rien ne lui inspire plus de crainte que le fait d'être découvert, d'être comme mis à nu ; que le fait de devoir montrer aux autres ses lacunes. Aussi préfère-t-il réduire ses relations professionnelles à de simples contacts. Sans doute son choix pour le travail de nuit, au-delà de l'apport supplémentaire de revenus qui lui procure, trouve-t-il son explication dans ce mouvement de repli. Mais le plus surprenant est ailleurs, dans le fait que Paul cache ses lacunes aussi au sein même de sa famille. Seule sa femme est au courant de sa situation linguistique ; ses enfants, eux, ont été maintenus dans l'ignorance. Si Paul parvient à ses fins, à cacher ses difficultés, c'est peut-être en raison de leur nature particulière. Sans doute sont-elles plus accusées chez lui que chez les autres. Pour la formatrice, elles renverraient plus à une situation d'analphabétisme que d'illettrisme. Tout se passe comme si Paul n'avait jamais été scolarisé, alors qu'il l'a été. Mais Paul, par contre, fait preuve d'une aisance dans l'expression orale et graphique que l'on ne trouve guère chez ceux qui sont confrontés à des situations d'illettrisme et, ce faisant, ne permet pas à ses interlocuteurs de supposer un seul instant qu'il serait dans de telles difficultés vis-à-vis des savoirs de base. Ainsi déclare-t-il : « *Chez moi, ça ne se voit pas trop !* » Bien sûr, Paul est conscient de la fragilité de son entreprise de masquage et sait que ses enfants, à terme, ne pourront que découvrir ses difficultés. Une telle perspective suscite chez lui plus que de la peur, comme de la panique.

⁹ Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis définissent la dénégation comme le procédé par lequel le sujet, tout en formulant un de ses désirs, pensées ou sentiments jusqu'ici refoulés, continue à s'en défendre en niant qu'il lui appartient. (*Vocabulaire de la psychanalyse*, 2^e édition, Paris, PUF, 1981). Selon Freud, ce procédé, s'il ne touche pas à l'essentiel du refoulement, en supprime donc une des conséquences puisque le contenu représentatif, au travers lui, parvient à la conscience (« La négation », RFP, n°2, 1934). Une des formulations type de ce procédé est le *Je sais bien mais quand même...* Dans le cas qui nous intéresse ici, c'est bien le *mais* qui réintroduit le contenu représentatif refoulé que l'on vient tout juste de nier dans l'instant précédent, c'est-à-dire le sentiment d'accusation des parents ou d'auto-accusation.

¹⁰ Nous avons rencontré Jean-Louis à l'agence de Marseille et dans le cadre d'un entretien collectif, en présence donc de la directrice et de la conseillère en recrutement d'ADIA mais aussi de la responsable de l'entreprise cliente. Un tel cadre, bien sûr, était sans doute peu propice à l'expression de certains contenus de son ressenti.

- *Observations générales*

Il y a d'abord les souvenirs scolaires. Ceux-là sont rares car activement réprimés, voire refoulés.¹¹ Leur évocation est très douloureuse, réveille encore aujourd'hui beaucoup de regret mais aussi de sentiment d'injustice, d'abandon, de culpabilité, de honte... C'est dire combien la tonalité affective, ici, est dominée par l'ambivalence : On peut en effet éprouver tout à la fois l'injustice, l'abandon *et* la culpabilité, la honte ; on peut se sentir victime *et* coupable.

On peut se positionner en tant que victime d'une injustice ou de la fatalité. Sont ici incriminés l'institution scolaire parce qu'elle fonctionnerait à l'exclusion, les professeurs parce qu'ils ne seraient pas suffisamment attentifs et compétents, la famille parce qu'elle manquerait à son rôle éducatif, la malchance ou encore le fait même d'être jeune et donc insouciant. Quelques mots ont surgi lors des entretiens, exprimant fortement ce vécu douloureux.

« *J'ai été laissé sur le bas côté...* » (Michel).

« *Ils m'ont mis au fond de la classe... Si les professeurs avaient été mieux, j'aurais pu y arriver...* » (Jean-Philippe) ;

« *Je suis tombé sur une famille bordélique. Si à l'époque, j'avais eu une bonne famille, j'aurais continué mes études !* » (Vanbe).

« *Je n'ai pas eu la chance d'y aller souvent... j'étais larguée...* » (Marie-France).

« *On ne sait pas lire et écrire parce qu'on n'avait pas nos parents derrière... Bon, je ne remets pas la faute sur eux mais... il y avait beaucoup de problèmes à la maison...* » (Laurent).

« *Quand on est jeune, on est bête... après on regrette* » (Jean-Louis).

« *Dans la classe, j'étais dernier, complètement au fond. On ne s'occupait pas de moi...* » (Paul).

On peut se sentir coupable de ne pas avoir été un bon élève à l'école et de l'avoir quitté si prématurément. Ici, l'évocation lie de façon inextricable sentiment de honte et rapport au savoir. Que ces souvenirs, parfois, ne soient plus que le souvenir d'une scène pénible qui aurait été vécue dans la peur d'être pris en faute, d'être exposé au jugement d'autrui et de se retrouver honteux témoigne du caractère proprement traumatique¹² de cette période de vie.

Il y a ensuite un vécu dominé par la honte de ne pas savoir ce que la société exige de savoir, ce que la norme sociale impose aujourd'hui en matière de savoir à tous ses membres.¹³ Pour reprendre la célèbre distinction opérée par Georges Canguilhem, la norme statistique devient aussi la norme normative ; ce qui est majoritaire s'impose sur le mode d'un idéal à atteindre impérativement par tous, sans que l'un puisse faire exception.¹⁴ Ce qui était normal à une certaine époque ne l'est plus aujourd'hui et devient, pour le coup, objet de stigmatisation et d'exclusion.

Il y a enfin la honte de ne pas pouvoir assumer son rôle de père ou de mère, de ne pas pouvoir aider concrètement ses enfants dans leurs devoirs scolaires ou encore – plus symboliquement sans doute mais pas moins dramatiquement – de ne pas savoir/pouvoir leur laisser des « mots » sans faute, ou encore de ne pas savoir/pouvoir leur raconter des contes.

On comprend alors que nombre de pratiques puissent revêtir un caractère défensif, soient dirigées contre ce sentiment d'abandon ou cette honte que l'on porte en soi. On comprend les attitudes de repli

¹¹ On reprendra pour notre propre compte la distinction psychanalytique classique entre répression et refoulement. Le premier processus désigne le passage du conscient au pré-conscient ; le second le passage du conscient à l'inconscient.

¹² Il y a trauma lorsqu'un événement de la vie de l'individu, du fait de sa violence, de son intensité, n'a pas pu être intégré, faire l'objet d'une élaboration psychique adéquate.

¹³ La honte de ne pas savoir lire et écrire est aussi un produit proprement historique. C'est en effet le processus d'alphabétisation généralisée auquel la figure de Jules Ferry reste étroitement attachée qui est à l'origine de nouveaux clivages entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Bien sûr, ce n'est pas *ne pas savoir* mais *ne pas savoir ce que les autres (l'immense majorité des autres) savent* et plus encore ce que *tous doivent savoir* qui est source de stigmate et de honte.

¹⁴ Canguilhem Georges, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, « Galien », 4^e édition, 1979.

sur soi, de renfermement, l'inhibition cognitive et affective, le fait que l'on n'ait pas envie de s'exposer de nouveau, de tenter quoi que ce soit qui puisse faire mal, constituer une nouvelle expérience d'abandon, une nouvelle épreuve douloureuse. Certains se contentent de leur sort, de la place qu'ils occupent, ont peur de se déplacer et a fortiori de s'inscrire dans une perspective promotionnelle. Ainsi, Michel ne veut en aucun prix quitter son poste de manutentionnaire. Paul réduit ses relations à de simples contacts afin que les autres n'aient pas l'occasion de « se mêler de ses affaires », en fait de découvrir ses lacunes, préférant alors, sans doute aussi pour cette raison-là, le travail de nuit.

On comprend que les personnes confrontées à l'illettrisme puissent mettre tout en œuvre afin de contourner les situations qui exigent l'utilisation de l'écrit ou de la lecture ; afin d'éviter de se mettre en position de devoir faire ce qu'elles ne savent pas faire, d'échouer et, ce faisant, d'exposer au vu et au su de tous leurs lacunes. De telles pratiques défensives visent bien sûr à préserver a minima image et estime de soi. Bien sûr, leur efficacité n'est pas totale, leur objectif n'est pas toujours atteint. De temps à autre, une faille apparaît. Marie-France, par exemple, nous a raconté combien sa honte avait été réactivée lorsqu'elle a su que d'autres personnes que ses enfants avaient pu constater qu'elle commettait des fautes sur les « mots » qu'elle leur laissait sur la table lorsqu'elle partait pour l'usine. De fait, ces pratiques défensives renforcent plus encore l'érosion des savoirs de base qu'elles ont malgré tout pu acquérir lors de leur cursus scolaire mais aussi leur exclusion sociale et culturelle.

On l'a vu, dans certains récits, on ne trouve pas trace d'affects négatifs, de sentiment de honte ou de sous-estimation de soi. S'y exprime au contraire le sentiment de fierté de s'être fait tout seul, de s'être construit malgré une sortie précoce du système scolaire. Les individus, ici, ne prennent pas la faute sur eux, n'intériorisent pas le discours stigmatisant que l'Autre porte sur eux, ne considèrent pas qu'ils sont ce que les autres disent qu'ils sont, autrement dit des « illettrés » qui ne pourraient qu'être honteux de l'être, échappent donc en grande partie aux phénomènes d'auto-accusation et d'auto-exclusion. Mais cela n'est, semble-t-il, possible qu'au prix de la mise en œuvre de mécanismes projectifs qui visent à rejeter la faute sur l'Autre, qu'au prix d'un déni de ses propres lacunes. Et rien n'indique *a priori* qu'il soit plus facile d'être sujet lorsqu'on se retrouve sous l'emprise de tels mécanismes. C'est le cas de Vanbe qui incrimine l'ambiance familiale dans laquelle il était plongé pour rendre compte de son décrochage précoce de l'univers scolaire, qui a le sentiment d'avoir très largement rattrapé son retard sur le marché du travail, qui estime d'ores et déjà répondre à toutes les exigences posées par le métier de régleur, qui nie et dénie les difficultés linguistiques qu'il peut rencontrer en matière de savoir de base ; qui nie et dénie qu'une part de responsabilité lui reviendrait dans la façon dont il s'y prend subjectivement pour affronter ce qui lui a été socialement imposé.

On peut encore évoquer un processus d'une nature quelque peu différente. Les personnes qui ont du mal avec la « lettre » et le « chiffre » ne mettent pas seulement en œuvre des procédures d'évitement ou de contournement des situations à risque susceptibles de les déstabiliser mais aussi des procédures de compensation. Il s'agit bien pour eux en effet de compenser leurs problèmes, déficits, lacunes par un fort investissement dans le travail, une forte ponctualité et disponibilité, une application sérieuse et irréprochable dans les diverses tâches qui lui sont liées. Tout est mis en œuvre pour que les autres (hiérarchiques mais aussi pairs) soient à même de relativiser sinon d'oublier leur incompétence en matière de savoirs de base. Dans nombre de cas, un tel objectif semble atteint : « *J'ai prouvé à ADIA que j'étais quelqu'un de sérieux. Je n'ai jamais manqué le travail. J'ai toujours été présent. J'ai travaillé en plus le samedi, j'ai toujours dit oui.* » (Vanbe) ; « *Pour Jean-Louis, c'est très important d'être disponible pour le travail. Il a vraiment le souci de ce travail-là... souvent on l'appelle pour le lendemain. Parfois à cinq heures du matin parce que quelqu'un ne s'est pas réveillé... Jean-Louis arrive...* » (la responsable de l'entreprise cliente de Marseille) ; « *Là, le patron est venu me voir. Il s'est déplacé lui-même, vous vous rendez compte ! Il m'a donné six mois et il veut m'embaucher...* » (Paul) ; « *Le patron de la menuiserie est venu à ADIA et a dit que je travaillais très bien... je ne savais pas bien lire en ce temps-là. Il m'a fait des compliments, ici, à l'agence.* » (Jean-Philippe).

Enfin, il est une question qu'on ne saurait passer sous silence : Quel rapport les intérimaires entretiennent-ils avec leur avenir professionnel ? Certains expriment ouvertement leur peur, leur crainte. C'est le cas notamment de Michel qui pense que les durées de ses missions sont toujours plus courtes ou encore de Marie-France qui se sent directement menacée par l'introduction de nouvelles technologies. Selon elle, l'automatisation des postes de travail ne peut qu'entraîner un reclassement des titulaires et, corrélativement, une suppression des intérimaires. D'autres n'évoquent guère leur

avenir, sans doute parce que leur situation trop précaire les conduisent à vivre dans le seul présent, « au jour le jour ». C'est le cas notamment de Jean-Philippe qui va de mission en mission, au grès des opportunités ou de encore de Jean-Louis. D'autres enfin envisagent un avenir meilleur pour eux : Laurent déclare avoir trop d'objectifs pour rester « simple cariste » et Paul veut « aller loin ». Vanbe, enfin, affirme ne pas avoir peur du chômage et « mériter mieux ».

Les étapes précédant l'expérimentation sur site

Il est nécessaire maintenant de fournir quelques informations succinctes sur le processus se situant en amont de la mise en œuvre de l'expérimentation sur les différents sites des directions opérationnelles. Un processus piloté par le service « Ressources humaines intérimaire » (RH intérimaire). On peut ici identifier, dans un but de clarification, trois étapes, soit l'enquête agences, la sélection des organismes de formation et la formation des permanents.

• *L'enquête agences*

Le service RH intérimaire réalisa une enquête en mai 2001 auprès de 380 agences. Les questions posées furent les suivantes :

- Avez-vous rencontré des collaborateurs intérimaires en difficultés avec les savoirs de base ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez constatées ?
- Quel intérêt portez-vous à un projet de formation sur les savoirs de base tant du point de vue de l'insertion du collaborateur intérimaire que de celui des entreprises utilisatrices ?
- Êtes-vous prêt à vous associer à une nouvelle expérimentation ?

• *La sélection des organismes de formation*

Le service RH intérimaire reçut 172 réponses dont 111 spécifiant que l'agence était prête à participer à cette deuxième expérimentation. Il élaborait ensuite, en collaboration avec les CRI-IdF, un appel à projet en direction des organismes de formation et une grille d'analyse de leurs réponses. L'organisme devait s'engager à :

- positionner le stagiaire selon le référentiel du Centre universitaire économie éducation permanente (CUEEP)¹⁵,
- utiliser et enrichir la banque d'outils pédagogiques ADIA avec des documents professionnels de l'entreprise utilisatrice : fiche de poste, fiche de sécurité...
- mettre à disposition d'ADIA, et des autres organismes, des outils pédagogiques élaborés.

Il envoya cet appel à projet aux organismes de formation se situant dans la zone géographique des agences qui s'étaient portées volontaires et s'appuya sur cette grille d'analyse afin d'effectuer un premier tri. Il s'agissait de savoir si les propositions des organismes de formation concernant l'individualisation, la capacité à mobiliser des formateurs, l'utilisation de la banque d'outils et du référentiel du CUEEP, le matériel pédagogique, les méthodes informatiques correspondaient à la demande de l'agence ADIA. Le référentiel du CUEEP a été alors mobilisé afin de faciliter cette sélection.

¹⁵ Le CUEEP est l'instance de coordination de la formation continue sur les deux sites, le Mans et Laval de l'université du Maine. Le référentiel Fas CUEEP est un « référentiel linguistique de base » utilisé aujourd'hui par de nombreux formateurs. Ce document créé en 1989 constitue tout à la fois un outil de positionnement des divers publics, un outil d'évaluation et un outil de formation. Ce référentiel n'est pas lié aux niveaux de l'éducation nationale. Il permet le positionnement de la personne quant à ses compétences linguistiques et la construction d'un parcours de formation approprié. Il permet aussi aux formateurs de pouvoir disposer d'un langage commun.

- ***La formation des permanents***

Deux formations, enfin, étroitement articulées, furent mises en place à l'initiative du service RH intérimaire :

- la première portait sur la sensibilisation et le pré-repérage de l'illettrisme. Deux jours durant, des formateurs du CRI-IdF intervinrent auprès d'un public constitué de directeurs d'agence et de chargés de recrutement,
- la seconde portait sur l'« entretien bilan action intérimaires » (EBAI). Un jour durant, des formateurs du service RH intérimaire intervinrent auprès de chargés de recrutement.

L'intitulé de la première formation était « Sensibilisation des personnes d'agence ADIA à la lutte contre l'illettrisme ». Dans le cadre de celle-ci, il s'agissait d'abord d'affiner sa connaissance de la problématique de l'illettrisme et des publics en situation d'illettrisme, de mieux faire la part entre ce qui relève d'une telle situation et ce qui relève de l'analphabétisme ou des « Français langue étrangère » (FLE), malgré des frontières qui parfois peuvent être floues. La démarche d'Anne Vinerier qui distingue entre différents types de profils de personnes en situation d'illettrisme a fait ici l'objet d'une présentation spécifique. Il s'agissait aussi d'apprendre à détecter une telle situation en accédant notamment à une méthodologie du repérage. Des exemples ont alors été donnés, au travers de cassettes vidéo, qui permettent de comprendre que l'on est souvent loin de pouvoir soupçonner chez telle ou telle personne une telle situation. On a aussi permis aux stagiaires de bien distinguer entre repérage, diagnostic et positionnement. Quelques éléments d'ordre socio-économique ont été fournis au travers de l'étude ISEOR. Une partie de la formation a été ensuite consacrée au développement d'un argumentaire à destination des personnes concernées au travers de la mise en place d'un jeu de rôle. Il s'agissait enfin de construire une méthodologie de suivi commune à l'ensemble du réseau par la mise en place d'un langage commun.

La deuxième formation portait essentiellement sur l'EBAI. Cet entretien dure d'une heure et demi à deux heures et se fonde sur des activités ludiques. Certes, il n'est pas un outil de repérage des situations d'illettrisme mais un outil visant la réalisation d'un bilan des compétences des intérimaires, et l'élaboration d'une réflexion sur leur projet professionnel. Il peut cependant permettre ce pré-diagnostic en révélant, lors de sa mise en œuvre, les difficultés en matière de savoirs de base des intérimaires. Ces derniers peuvent notamment exprimer leur désir d'améliorer leur maîtrise des savoirs de base en faisant usage de la carte « J'ai envie de progresser en français... » ou encore de la carte joker.

- ***Premiers enseignements***

On constatera d'abord que la préoccupation de la lutte contre l'illettrisme n'était plus portée par quelques personnes au sein de l'agence, devenait en quelque sorte plus légitime. La mise en œuvre de cet ensemble de procédures en amont de l'expérimentation sur les sites et l'implication des professionnels en témoignaient. « *La question de la légitimité ne se posait plus. Je ne fais plus à la place...* » (Une responsable du service RH intérimaire qui avait été, lors de la première expérimentation, positionnée en tant que chargée d'étude sur la première démarche de ré-apprentissage des savoirs de base).

Un tel acquis cependant était encore fragile car on pouvait aussi constater que les agences qui avaient répondu positivement lors de cette enquête se sont guère ensuite engagées dans le dispositif ECLOR, que les permanents qui avaient bénéficié d'une formation n'ont pas été très nombreux à participer, ensuite, à cette expérimentation. De nombreuses raisons, ici, ont été avancées, afin de rendre compte de cet état de fait, comme l'intensification du travail des permanents, qu'ils soient directeur d'agence ou conseiller en recrutement, ou leur turn-over important ; comme le nomadisme et la « volatilité » des intérimaires (qui disparaissaient alors qu'on venait de pré-repérer leur situation d'illettrisme) ou encore leur refus de s'engager dans une démarche qu'ils identifiaient encore trop à l'école. On enregistra même des échecs là où toutes les conditions semblaient réunies, ou l'entreprise cliente déclarait vouloir coopérer de façon très étroite. Qu'un comportement quelque peu malencontreux d'un chef d'atelier qui n'avait pas connaissance du stage ait pu stopper la démarche témoigne de sa fragilité

intrinsèque : « *Quelqu'un a vu "traîner" les stagiaires. Ce n'était pas une personne de l'encadrement mais un chef d'atelier... il les a mis à la porte !* »

Contrairement aux attentes, ce sont plutôt des agences non préparées qui ont interpellé le service RH intérimaire afin d'entamer un projet ECLOR. Ce qui signifie que les responsables de ce service ont dû, chaque fois, recommencer le travail d'investigation et de sélection, et notamment partir de nouveau à la recherche des organismes de formation qui se trouvaient sur la zone géographique de l'agence qui venait de s'engager.

Que dire sinon qu'on pouvait déjà, alors que la démarche n'était qu'à ses premiers balbutiements, tirer quelques leçons de modestie ! La séquence adoptée semblait rationnelle. Il semblait logique en effet de connaître celle des agences qui étaient volontaires et de sélectionner, sur chaque zone géographique, l'organisme de formation qui semblait le mieux répondre au cahier des charges afin de pouvoir, dès le démarrage de l'expérimentation sur un site, être bien préparé. Il semblait logique de permettre aux professionnels sensibilisés sur ces questions de pouvoir bénéficier d'une formation afin de les aider concrètement à pré-repérer les situations d'illettrisme et d'être à même de savoir présenter la démarche ECLOR aux intérimaires susceptibles de s'y engager. On l'a vu, on n'a guère pu finalement anticiper la mise en œuvre de ce dispositif sans doute parce que ce dernier est traversé par des logiques peu prévisibles et prédictibles, requérant surtout des intervenants une posture de réactivité.

Le pré-repérage

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

A Châtelleraut, le pré-repérage a été réalisé dans les deux cas par la conseillère en recrutement. (la directrice d'agence que nous avons rencontrée a pris ses fonctions après ce repérage). Parce que formée et sensibilisée à cette question de l'illettrisme, la conseillère a mis en œuvre la séquence suivante : relecture attentive des dossiers de candidature ⇒ identification des problèmes d'écriture ⇒ convocation de l'intérimaire ⇒ passation de l'entretien EBAI ⇒ observation et écoute finalisées par le souci de pré-repérer les difficultés d'illettrisme.

A Bron, le conseiller en recrutement, grâce à l'entretien EBAI, a permis de confirmer chez l'intérimaire l'existence de lacunes en matière de compréhension de la langue, de restitution d'informations. De confirmer plutôt que de découvrir car ces lacunes avaient déjà été mises à jour lors d'une formation courte *opérateur plus* organisée par l'entreprise cliente. Le directeur d'agence insiste sur la nécessaire relation de confiance et de partenariat qui doit être nouée entre les permanents de l'agence et les intérimaires. Grâce à l'entretien, l'intérimaire a pris conscience que l'agence ADIA pouvait l'aider.

A Chalon-sur-Saône, la construction de liens de qualité, d'estime réciproque, de confiance ont fortement favorisé le pré-repérage. Mais l'entretien EBAI reste essentiel dans la mesure où il constitue l'élément déclencheur du processus. Le directeur d'agence le reconnaît explicitement : « *C'est l'entretien EBAI, je ne l'aurais pas fait, il ne m'en aurait jamais parlé* » ; « *il n'y aurait pas eu les cartes, je pense qu'il ne m'en aurait jamais parlé...* » L'intérimaire travaille depuis janvier 2000 pour l'agence ADIA, plutôt sur des périodes assez longues. Il est un intérimaire très apprécié. En témoigne le fait qu'il est souvent re-demandé par les entreprises clientes. A l'agence, on dit qu'il est d'un abord facile, qu'il a un bon contact, une bonne présentation. Il a fallu cependant attendre la passation de l'entretien EBAI (et tout particulièrement le moment qui concerne le rapport au français) pour qu'il s'autorise à parler de ses difficultés en français qui pourtant lui portent fortement préjudice tant sur le plan personnel que professionnel.

A Saint-Nazaire, c'est la conseillère de l'ANPE qui a su autoriser une parole chez l'intérimaire sur ses difficultés en matière de savoir de base et qui lui a proposé de s'adresser à l'organisme de formation. Les contacts entre l'organisme de formation et l'agence ADIA permirent le déclenchement de la démarche ECLOR. Notons que l'intérimaire réalisait des missions pour ADIA mais n'avait jamais osé

évoquer ses problèmes d'illettrisme. Elle nous dira à ce propos : « *Ce n'est pas des choses que l'on crie à toutes les portes !* »

A Marseille, c'est l'entreprise cliente qui est à l'origine de la mise en place de la démarche. Elle avait organisé des sessions de formation à destination de ses personnels confrontés à l'illettrisme. Parce que Jean-Louis n'avait pas pu y participer en raison de son statut d'intérimaire, elle prit alors contact avec l'agence ADIA qui, par le biais du service des Ressources humaines, interpella un organisme de formation. L'existence du projet ECLOR permit ici de trouver une solution rapide.

A Meaux, l'entretien EBAI ne permit pas ce pré-repérage. Les permanents de l'agence font l'hypothèse que Paul fit remplir sa fiche par sa femme et su choisir un moment propice – autrement dit de très forte activité – pour venir à l'agence. Son aisance dans l'expression orale et, au-delà, dans sa manière d'être ne permettait pas, de surcroît, qu'on puisse soupçonner de telles lacunes chez lui. Il déclare lui-même : « *Chez moi, ça ne se voit pas trop !* » ? En fait, le directeur de l'agence ADIA prit connaissance des problèmes d'illettrisme de Paul lors d'une réunion *bilan de satisfaction* conduite avec le responsable du personnel de l'entreprise cliente. C'est le chef de production qui est à l'origine de ce pré-repérage et qui s'est chargé de faire remonter cette information jusqu'à la Direction générale de son entreprise. Sans doute Paul n'a-t-il pas été capable de lire certains documents dans lesquels étaient écrites des consignes concernant l'utilisation de machines ou encore la sécurité. On se tromperait cependant lourdement si on venait à penser que le responsable de l'entreprise cliente, au travers d'une telle interpellation, tenait à manifester une insatisfaction vis-à-vis du travail de Paul et, ce faisant, un souhait de ne pas renouveler ses missions. Bien au contraire, celui-ci reconnaît la grande valeur professionnelle de Paul et évoque la perspective de son embauche sur CDI. Bien sûr, la réalisation d'un tel projet requiert une meilleure maîtrise des savoirs de base. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la révélation des problèmes d'illettrisme de Paul durant cet entretien. Très rapidement, le directeur de l'agence ADIA, qui était informé de l'existence d'un dispositif expérimental de lutte contre l'illettrisme, prit contact avec le service des Ressources humaines afin de permettre à Paul de s'engager dans cette démarche.

- ***Observations générales***

En amont de la démarche, on peut donc citer le pré-repérage. Il nous faut partir de la manière dont cette dernière procédure a pu être réalisée sur les sites. L'utilité des entretiens EBAI n'est plus, semble-t-il, à démontrer. Il s'agit ici de pré-repérer à partir d'indices la situation d'illettrisme et non bien sûr de l'évaluer puisque les conseillers en recrutement n'ont ni la compétence, ni le temps pour cette dernière opération. Leur repérage proprement dit est assuré par les professionnels des organismes de formation. Il leur revient donc de confirmer ce pré-diagnostic lors des temps de positionnement.

Sur certains sites, comme à Châtellerauld, à Bron ou encore à Chalon-sur-Saône, certains permanents avaient bénéficié d'une formation sur l'illettrisme et/ou sur l'entretien EBAI. Là, il y a eu prise d'initiative et attention soutenue. La façon même dont on fait alors usage de l'entretien EBAI a permis d'autoriser la parole de l'intérimaire sur ses difficultés linguistiques et de déclencher un processus ECLOR.

Sur d'autres sites (à Saint-Nazaire, à Marseille et à Meaux), le pré-repérage a été réalisé dans des conditions différentes puisqu'il n'a pas été réalisé dans le cadre de l'agence ADIA mais, dans un cas, dans le cadre d'une ALE (agence locale pour l'emploi) ; dans les deux autres cas, dans le cadre de l'entreprise cliente. Mais dans tous les cas, c'est l'existence du dispositif ECLOR et un bon fonctionnement du réseau emploi-formation qui ont permis de concrétiser ce qui n'était encore que projet, d'actualiser ce qui n'était que possibilité.

La présentation de l'expérimentation

- *Le point sur chaque site opérationnel*

A Châtelleraut, la conseillère en recrutement le reconnaît aisément, les difficultés surgissent une fois le pré-repérage terminé, lorsqu'il s'agit en fait de présenter le projet ECLOR aux intérimaires. Certains auraient ainsi, selon elle, refusé, parce que ne pouvant pas se défaire complètement de cette impression désagréable – et sans doute source de honte et de dévalorisation de soi – qu'on leur demandait finalement de « retourner à l'école ». Michel, lui, n'hésita pas trop longtemps, subordonna seulement sa décision à l'accord du responsable de l'entreprise cliente. Jean-Philippe, lui, était plus conscient que Michel de ses lacunes et, en outre, était fortement préoccupé par la scolarité de ses enfants. Il fut alors encore plus prompt à répondre par l'affirmative.

A Bron, le directeur d'agence nous a fait part de la surprise et des réticences de Vanbe lors de la présentation du projet ECLOR. Surprise d'abord parce qu'il avait du mal à comprendre les raisons qui poussaient une entreprise de travail temporaire à lui proposer autre chose que des missions. Réticences ensuite et surtout parce qu'il avait du mal à reconnaître ses lacunes en matière de savoirs de base. Des réticences qui se manifestaient en fait d'autant plus fortement qu'il considérait que ses compétences professionnelles n'étaient pas suffisamment reconnues, qu'il se battait pour une rémunération plus élevée. Mais il n'eut finalement guère le choix car son engagement dans une telle formation avait été posé, par l'entreprise cliente, en tant que condition de sa promotion, de son accès à un poste de régleur sur CDI. La perspective de s'inscrire dans un parcours qualifiant l'emporta sur les difficultés qu'il éprouvait à reconnaître ses difficultés linguistiques.

A Saint-Nazaire, Marie-France, on l'a vu, s'était autorisée à parler de ses problèmes d'illettrisme lors d'un entretien avec une conseillère de l'ANPE. On ne sera pas étonné que ce soit une écoute et non une question qui déclencha ce processus d'autorisation. Une question aurait sans doute réactivé sa honte et renforcé ses mécanismes de défense. Elle-même reconnaît qu'elle aurait eu alors « *la honte de sa vie* ». On comprend que, suite à cet énorme travail sur soi qu'elle venait de réaliser, Marie-France soit à même d'évoquer sans trop de gêne ses problèmes lors des entretiens suivants, conduits avec le responsable formation puis avec la directrice d'ADIA. Elle accepta donc d'entrer dans ce stage, précisant tout de même qu'elle ne voulait pas prendre la place d'une autre personne qui en aurait plus besoin. Comme si elle ne méritait pas complètement ce stage, comme elle n'était pas encore sûre de la légitimité de sa présence.

A Chalon-sur-Saône, c'est la qualité de la relation entre le directeur d'agence et l'intérimaire, sa personnalisation marquée notamment par le tutoiement et l'interpellation mutuelle par le prénom qui ont permis non seulement le pré-repérage des problèmes d'illettrisme mais aussi une présentation de la démarche évitant toute stigmatisation.

A Marseille, rien n'indique une quelconque difficulté lors de la présentation de la démarche. Jean-Louis n'a jamais fait part de son ressenti, d'un seul affect négatif qui serait lié à sa situation d'illettrisme. Il n'avait pas pu bénéficier d'un stage de remise à niveau organisé par l'entreprise cliente. Il n'a donc pas hésité à entrer dans ce stage organisé par ADIA.

A Meaux, Paul, au contraire, nous a fait part de sa difficulté à évoquer ses problèmes d'illettrisme. Pendant longtemps, seule sa femme était tenue au courant de sa situation linguistique ; toutes les autres personnes de son entourage qu'il soit familial ou professionnel étaient maintenues dans l'ignorance. Sa situation, de ce point de vue, évolua quelque peu lorsque son responsable hiérarchique s'aperçut de ses lacunes et en fit part au directeur de l'agence ADIA. Là aussi, la qualité des relations qu'il entretenait avec les permanents de l'agence l'autorisa à en dire un peu plus sur ses problèmes et à accepter d'entrer dans le stage de formation ECLOR.

- *Observations générales*

Lutte contre la stigmatisation

Faut-il souligner longuement les difficultés liées à la présentation de l'expérimentation car le risque est grand, ici, de stigmatiser l'autre, de le blesser et, ce faisant, de susciter en lui une posture de refus. On le sait, l'individu qui a du mal avec les savoirs de base met en œuvre des procédures de défense diverses afin de ne pas être découvert et stigmatisé, afin de ne pas être réduit à n'être plus qu'un illettré, à n'être plus que cela : *l'illettré*. Il met tout en œuvre pour éviter ou contourner les situations susceptibles de les désigner au yeux de tous comme tel, pour échapper à la honte. De telles procédures sont en général efficaces car ces difficultés ne sont pas forcément facilement observables par autrui. On peut reprendre ici les propos de Marie-France, intérimaire à Saint-Nazaire : « *Ce n'est pas marqué sur notre front, heureusement !* » ou encore de Paul : « *Chez moi, ça ne se voit pas trop. J'ai quand même la chance de bien dialoguer !* » On comprend alors que la première des difficultés à laquelle cette expérimentation a été confrontée réside dans la reconnaissance par les intéressés eux-mêmes de leurs problèmes. Une reconnaissance qui résonne souvent sur le versant subjectif comme un aveu. Une reconnaissance qui présuppose que l'on puisse passer outre cette position défensive.

Il semble que le fait d'accepter de s'engager dans ce dispositif de formation requiert un travail psychique plus intense encore lorsque les défenses sont essentiellement de nature projective, visant à renverser la honte en fierté, à rejeter la faute sur l'autre, à ne point reconnaître sa part de responsabilité dans l'abandon précoce de la scolarité, à occulter pour soi-même l'existence même des difficultés linguistiques que l'on rencontre. Ainsi, si Vanbe hésite, dans un premier temps, à entrer dans ce stage, c'est précisément parce qu'il a du mal – plus de mal qu'un autre sans doute – à reconnaître son incompétence linguistique ; c'est aussi peut-être parce qu'il a peur que cette incompétence linguistique relative soit interprétée comme une incompétence professionnelle absolue.

Accepter l'entrée dans un tel stage exige qu'on soit capable de porter un autre regard sur soi, un regard plus lucide sur ses lacunes linguistiques. Un tel travail est particulièrement coûteux sur le versant narcissique, plus coûteux sans doute que celui que l'on conduit lorsqu'on vit dans la honte de ses difficultés, lorsqu'on a intériorisé cela sur le mode d'une faute qu'on aurait commise. Dans ce dernier cas, on n'a pas à réaliser ce travail de reconnaissance pour soi-même. C'est le fait de se dévoiler, de donner à voir à l'autre ce qu'on considère être une faute, qui est psychologiquement coûteux.

Il est évident qu'une telle opération est plus facile à mettre en œuvre lorsque les permanents de l'agence et l'intérimaire ont déjà construit une relation de confiance mutuelle, voire d'amitié. En tout cas, une relation personnalisée. Il s'agit ici de faire preuve de délicatesse, de tact, de soupeser chaque mot. Cette relation, pour importante qu'elle soit, n'est pas suffisante. Une telle opération requiert aussi une formation spécifique, l'intégration de cette approche dans la culture de l'entreprise. Les permanents doivent pouvoir la porter comme une préoccupation. Ses principaux obstacles sont peut-être ici leur surcharge de travail et les phénomènes de turn-over.

Clarté sur le sens

Il s'agit déjà de leur faire comprendre que l'entrée dans cette formation n'est pas synonyme de retour à l'école. Un retour qui peut être vécu comme dévalorisant lorsqu'on est adulte et qui réactive de très mauvais souvenirs liés aux échecs auxquels on a pu être confronté, à la honte et aux humiliations qu'on a pu subir sans le cadre du cursus scolaire. On peut penser que certains intérimaires, surtout parmi les plus âgés, ont refusé d'entrer dans ECLOR faute d'avoir pu ou su leur faire entendre qu'il s'agissait de tout autre chose que d'un retour (alors dévalorisant) à l'école. La conseillère de Châtellerauld a éprouvé ce sentiment à propos de certaines personnes. Bien sûr, tout se complique ici de ce que le rapport à l'école n'est pas forcément que négatif, fait de rejet et de regret. On peut penser qu'il soit plutôt, dans bien des cas, ambivalent ; que l'apprenant, dans l'aventure de la formation, soit aussi en quête, sans doute pour se rassurer, de ce qu'il a déjà connu dans l'univers scolaire, même si ce *déjà connu* a pour lui une charge négative. La formatrice de Chalon-sur-Saône a particulièrement insisté sur cette dimension de prime abord paradoxale du rapport subjectif à l'univers scolaire.

Il s'agit aussi d'être très clair sur le sens de la participation du stagiaire à cette expérimentation. Ainsi faut-il savoir lui signifier qu'il s'agit d'une expérimentation sans pour autant lui assigner une place de sujet de l'expérimentation, de cobaye. Sans doute faut-il aussi éviter de lui laisser entendre qu'on lui accorderait une faveur parce qu'il serait un *bon* intérimaire. Il ne doit pas s'engager dans une telle formation uniquement parce qu'il voudrait renvoyer une image positive de lui-même, celle d'un intérimaire « volontaire », « prêt à évoluer » au permanent salarié d'ADIA ou encore lui faire plaisir.

Il faut être clair sur le sens de l'engagement de l'agence ADIA. L'interpellation peut en effet susciter de la surprise et des questions sur les raisons qui conduisent une Société d'intérim à s'engager dans une telle expérimentation. Pour nombre d'intérimaires, un tel engagement est inhabituel et peut parfois apparaître incongru ou pour le moins ne pas relever de sa vocation traditionnelle. Les propos du directeur de l'agence de Chalon-sur-Saône en témoignent : « *Il ne m'a pas cru sur le moment. Nous, on ne fait pas que du social, on a du travail à côté. Il avait cru que j'avais dit ça mais que c'était une parole, peut-être pas en l'air, que ça pouvait se faire mais...* ».

Enfin, il faut être très clair sur le sens des termes. Ainsi si l'on se contente d'insister sur l'individualisation de la formation, l'intérimaire peut croire qu'il va se retrouver dans un rapport de face-à-face avec le formateur. Ce qui d'ailleurs a pu parfois être le cas dans le projet ECLOR (à Chalon-sur-Saône). Ailleurs, à Bron par exemple, le fait de se retrouver en groupe et notamment avec des stagiaires dont les problèmes d'illettrisme étaient, selon l'intérimaire, beaucoup plus importants a été alors mal vécu. Si mal vécu que l'intérimaire ne voulait plus continuer la démarche. Les permanents de l'agence (mais aussi, dans ce dernier cas, les responsables de l'entreprise cliente) ont dû alors batailler, mener avec lui une discussion très serrée afin de le convaincre de continuer. On le voit, il ne suffit point que l'intérimaire accepte l'entrée dans le stage car le processus ici est facilement réversible. Dans le cas de Vanbe, le premier pas, à peine franchi, a été suivi d'un pas en arrière, d'un retour à la case départ, dès lors qu'il prit conscience qu'il devait se former dans le cadre d'un groupe. Lorsqu'il découvre que *formation individualisée* ne signifie pas *formation s'inscrivant dans une relation duelle avec le formateur*, il manifeste plus que des réticences à y retourner. D'autant que les autres stagiaires auraient, selon lui, un niveau plus bas que le sien. Il avait alors le sentiment que l'appartenance à un tel groupe ne pouvait que le stigmatiser. Le directeur de l'agence ADIA nous le confirme : « *Lui, il ne se voyait pas du tout dans ce groupe-là !* » Un travail d'explication supplémentaire a été nécessaire afin de le convaincre à continuer la démarche de formation qu'il venait d'entamer.

Posture d'écoute

Enfin, il s'agit de s'appuyer sur ce que l'on commence à deviner des ressorts subjectifs de l'acceptation ou du refus du stage, ou encore de cette attitude marquée avant tout par l'ambivalence, l'hésitation. Ces raisons peuvent être d'ordre professionnel mais aussi d'ordre personnel, familial. Il faut être à l'écoute, être dans la compréhension de la logique subjective de l'autre, accéder aux raisons qui le poussent à accepter le stage ou, au contraire, à le refuser. Des raisons qui sont souvent attachées à sa singularité, à son histoire personnelle. L'écoute revêt ici inévitablement une dimension clinique puisque centrée sur cette singularité, détachée du souci d'une généralisation trop rapide, de cette tendance à « typifier » l'autre. Bien sûr, on ne peut ici faire l'économie de la question de la limite. Jusqu'où peut-on aller dans le questionnement de l'intérimaire sans verser dans l'intrusion ? Ou, si l'on veut, comment être dans la proximité sans être dans l'intimité ?

Les raisons de l'engagement

- *Le point sur chaque site opérationnel*

Vanbe n'a pas été d'emblée convaincu de la nécessité de s'engager dans une telle formation. Cela, essentiellement en raison du fait que reconnaître ses lacunes en matière de savoirs de base ne pouvait être vécu par lui que comme un aveu d'incompétence. Un aveu qu'il pouvait d'autant moins se permettre qu'il était engagé dans une bataille pour être mieux reconnu en tant que professionnel, en tant que régleur, qu'il se battait pour une revalorisation salariale. Son salaire tournait autour de 1300 euros. Nous devons ici garder présent à l'esprit tout le contexte et tout particulièrement le fait que Vanbe trouve particulièrement injuste l'embauche d'un salarié dont il assure la formation à un niveau de salaire plus élevé que le sien. Il lui est difficile d'accepter qu'une formation CQP¹⁶ de la métallurgie prenne la suite de la formation ECLOR dans la mesure où il estime être déjà suffisamment autonome dans son métier de régleur. On comprend alors que l'offre de formation puisse être vécue comme une stigmatisation indirecte. Le fait d'être confronté à une formation dont l'objectif est l'autonomie vient lui signifier qu'il ne serait pas autonome et, ce faisant, qu'il ne mériterait donc pas un salaire supérieur. Elle peut être vécue comme une atteinte à la fierté de s'être construit *tout seul* et d'avoir ainsi acquis une qualification de régleur. En quelque sorte, il a été alors confronté à une alternative impossible car, quelque soit les termes de sa réponse, il risquait d'être perdant. Refuser la formation, c'était refuser de s'inscrire dans un projet de professionnalisation. L'accepter, c'était reconnaître des incompétences, le fait qu'il n'était pas complètement autonome et, peut-être, en quelque sorte justifier son niveau de salaire actuel. Le partenariat entre l'agence ADIA et l'entreprise cliente a joué ici un rôle décisif. Il a permis de débloquer la situation, rien moins en fait que l'engagement de Vanbe dans une formation qui, suite aux échanges, lui est finalement apparue comme une étape nécessaire sur la voie de la professionnalisation.

A Châtelleraut, Michel était au début plutôt hésitant, n'aurait peut-être pas accepté de participer à ce stage si la conseillère en recrutement s'en était tenu à mettre en avant des raisons purement professionnelles. Les raisons de son engagement dans cette formation ne sont pas en effet d'ordre professionnel. La maîtrise des savoirs de base n'est pas exigée dans son travail. Il se contente à ce propos de déclarer : « *J'attrape les bois, je mets, je serre.* » Par ailleurs, il n'envisage pas une promotion, tout simplement parce qu'il ne s'en sent pas capable. Une telle interpellation aurait été d'ailleurs peut-être fort déstabilisante dans la mesure où Michel n'a pour l'heure nullement l'intention de quitter son poste. On peut penser qu'il est parvenu, grâce à l'occupation de ce poste, à une sorte d'équilibre, qu'il s'y sent en sécurité. C'est la perspective de pouvoir aider ses enfants dans leurs devoirs scolaires et non celle d'une évolution professionnelle qui l'a conduit à accepter ce stage. Il n'a réagi positivement à l'interpellation qu'à partir du moment où la conseillère en recrutement a évoqué l'intérêt pour sa famille et pour lui-même de ce stage.

La nature des raisons qui ont poussé Jean-Philippe à accepter le stage n'est guère différente. C'est la perspective de mieux se débrouiller dans la vie quotidienne, de pouvoir aider ses enfants dans leurs devoirs scolaires qui a en effet pesé de façon décisive dans sa prise de décision. Mais il est moins réticent que Michel et reconnaît plus volontiers ses lacunes. Et, contrairement à Michel, il veut s'inscrire dans la perspective de l'obtention d'un CAP et, au-delà, d'une promotion professionnelle. Il tient à préciser que ses difficultés présentes en matière de savoir de base ne l'empêche pas de travailler, d'être reconnu, d'avoir acquis une réputation de *bon* travailleur. Cette formation ne s'impose donc pas aujourd'hui sur le mode d'une exigence professionnelle incontournable compte tenu de la nature des travaux qu'on lui demande. Elle s'imposera cependant peut-être demain : « *Je n'ai jamais eu besoin de lire dans mon travail mais ça pourrait arriver ! C'est bien que je sache lire et puis s'il y a un chef qui n'est pas là, s'il me laisse un mot, j'arrive à le déchiffrer...* » Pour cette

¹⁶ Par CQP (certificat de qualification professionnelle), on entend l'ensemble des attestations délivrées sous l'autorité des branches pour certifier les qualifications d'un individu, les compétences requises par lui pour tenir un poste de travail.

raison, il préfère anticiper. Enfin, il manifeste le souhait de repasser le permis de conduire afin de remplacer son vélo par une voiture et de pouvoir prospecter sur une aire plus large.

A Chalon-sur-Saône, Laurent, lui, n'était pas du tout réticent. Il désirait s'engager dans une telle formation avant même d'être sollicité par le directeur de l'agence ADIA. Bien sûr, même s'il était prêt à beaucoup d'efforts, il n'aurait peut-être pas, en l'absence de cette expérimentation, pu trouver une réponse appropriée à ses besoins. Il ne veut plus être cariste et préparateur de commande. Il veut s'orienter dans une voie commerciale. Son sens du contact et son pouvoir de persuasion le confortent plutôt dans ce projet professionnel. Seuls les problèmes qu'il rencontre dans la maîtrise du français tendaient, jusqu'alors, à faire barrage et à entraver l'élaboration d'un tel projet. Pour l'heure, il ne se sent pas en effet capable de rédiger des comptes rendus pour la hiérarchie ou des lettres pour les clients. Mieux maîtriser l'écriture s'impose donc pour lui sur le mode d'une exigence sur le versant professionnel. Sa motivation prend aussi sa source dans son désir d'aider ses enfants. Il a deux fils : Le premier a neuf ans et le second va bientôt avoir trois ans. Il a du mal à aider le « grand » et surtout peut-être a le sentiment d'être mal jugé par lui. Que ce dernier, plutôt « bon » élève en CE2, puisse de temps à autre se permettre quelques réflexions au sujet des fautes d'orthographe qu'il ne manque pas de commettre sur les *mots* qu'il laisse à son épouse, lorsqu'il part à l'usine, l'ennuie fortement. A tel point d'ailleurs qu'il hésite désormais à laisser de tels *mots*. Il voudrait réparer, autrement dit pouvoir faire maintenant avec le « petit » ce qu'il n'avait jamais pu faire avec le *grand*. Il voudrait aussi que sa femme puisse être fier de lui.

Plus que tout peut-être, Marie-France, à Saint-Nazaire, désire, au travers de cet engagement formatif, effacer la honte subie à l'école, infligée par son professeur devant le grand tableau noir, la honte de ne pas savoir bien écrire lorsqu'il s'agit de renseigner des documents administratifs et plus encore la honte de savoir que les amis de ses enfants puissent découvrir sa (ses) faute(s) sur le « mot » qu'elle leur laisse sur la table de la cuisine lorsqu'elle part à l'usine. Elle désire transformer cette honte en fierté. Mais cela n'épuise pas bien sûr le sens de sa présence dans ce stage-là. Elle voudrait aussi pouvoir disposer d'un diplôme et, grâce à ce dernier, orienter sa recherche d'emploi vers la filière administrative.

Jean-Louis, à Marseille, évoque peu de raisons personnelles. Peut-être parce que ses difficultés en matière de savoir de base ne le gênent point trop dans sa vie quotidienne compte tenu de la présence à ses côtés d'une conseillère en économie sociale et familiale. Son besoin de communiquer sur son lieu de travail avec la clientèle revient, par contre, sans cesse, dans son discours. Son insistance est ici fortement signifiante. On sent qu'il y a là quelque chose de vital pour lui ; qu'il y a là, en tout cas, une demande de pouvoir donner plus de sens et peut-être d'humanité à son activité professionnelle. Il est manutentionnaire mais ne veut pas se contenter de transporter des objets. Il veut, jusqu'à un certain point, subvertir son activité en l'ouvrant sur le champ du relationnel. Du côté de l'entreprise, on évoquera certes des raisons plus directement et étroitement liées à sa tâche de manutentionnaire. On soulignera ainsi la nécessité pour lui de bien savoir lire les consignes ou encore de bien savoir s'exprimer dans les échanges professionnels impliquant le talkie-walkie. Mais on reconnaîtra aussi qu'il est important qu'il soit à même de répondre aux demandes de renseignement de la clientèle dans la mesure où il représente l'entreprise et peut alors renvoyer une image positive de celle-ci.

Paul, à Meaux, inscrit sa formation dans la perspective d'une promotion professionnelle, plus précisément d'une embauche en CDI dans l'actuelle entreprise cliente. Les expressions, *monter*, *y arriver*, *aller plus loin* ponctuent son discours. Une telle perspective ne relève pas d'un rêve inaccessible puisque la direction de l'entreprise elle-même évoque une telle embauche et, de surcroît, la conditionne à une meilleure maîtrise, chez lui, des savoirs de base, à des progrès conséquents en matière de lecture et d'écriture. Paul, aussi, à l'instar d'autres stagiaires, évoque le désir de pouvoir aider ses enfants – un fils de huit ans et une fille de quatre ans – dans leur scolarité. Il a conscience que le temps presse, qu'il lui faut rapidement se former car les efforts qu'il déploie pour leur cacher ses lacunes seront bientôt vains. Et il ne peut supporter cette idée. L'idée de ses enfants découvrant cela et, peut-être, répandant la nouvelle autour d'eux. Il voudrait d'ailleurs mieux assumer sa fonction paternelle, au-delà même de la scolarité. Il voudrait bien pouvoir, par exemple, raconter des contes à ses enfants. Des contes qu'il doit être capable de lire au préalable dans la mesure où il ne s'inscrit pas dans une tradition orale. A cela, on ajoutera encore le fait de pouvoir passer son permis ; de pouvoir, là aussi, sortir d'une situation d'échecs répétés.

- **Observations générales**

Une exigence professionnelle

Pour certains intérimaires, l'inscription dans cette formation s'impose sur le mode d'une exigence professionnelle, constitue une étape indispensable, incontournable sur la voie de leur professionnalisation. C'est tout particulièrement le cas pour Vanbe, Laurent et Paul. Le premier doit mieux maîtriser les savoirs de base s'il veut enchaîner sur un CQP métallurgie et être reconnu en tant que régleur. Le second ne veut pas rester cariste et préparateur de commande et a pour objectif de s'orienter dans le secteur commercial, lequel requiert – il n'a pas cessé de nous le répéter – une bonne maîtrise de l'écriture. Les compétences professionnelles du troisième font l'objet d'une reconnaissance de la part de sa hiérarchie et de la direction de l'entreprise cliente. Lui est expressément demandé cependant de combler ses lacunes en matière de lecture et d'écriture afin de pouvoir être embauché en CDI sur un poste de régleur.

Une volonté d'élargir le champ des possibles professionnels

Pour d'autres, l'inscription dans cette formation ne s'impose peut-être pas sur le mode d'une exigence mais répond à une volonté d'élargir le champ des possibles professionnels. Pour Jean-Philippe, il s'agirait d'anticiper, d'être à même de répondre à une mission qui exigerait de lui une meilleure maîtrise des savoirs de base et, au travers de l'obtention du permis de conduire, de pouvoir prospecter sur une aire géographique plus large. Marie-France, pour sa part, n'a pas abandonné son projet de quitter l'univers usinier pour celui des bureaux qu'elle a pu connaître autrefois, lorsqu'elle était à Lyon. Pour cela, elle serait prête éventuellement à s'inscrire, un peu plus tard, dans un stage de formation professionnelle mais à condition toutefois de continuer à assurer des revenus qui lui permettent de vivre et de faire vivre sa famille. Jean-Louis, enfin, évoque moins la possibilité de changer d'emploi que d'enrichir son emploi actuel, que de lui donner plus de sens et peut-être d'humanité. Il est manutentionnaire, compte le rester mais veut mieux communiquer avec les usagers, venir en aide à ceux qui lui demandent des renseignements.

Seul un intérimaire, jusqu'ici, ne fait aucun lien, dans les raisons avancées, entre formation et activité professionnelle. Il s'agit de Michel à Châtelleraut. Parce qu'il considère qu'il n'a nullement besoin de maîtriser les savoirs de base pour tenir son poste : « *Dans mon travail, je n'ai besoin de rien...* ». Mais aussi parce que la perspective d'une promotion semble susciter chez lui beaucoup plus de peur que de désir : « *Je ne veux pas occuper un poste plus difficile, je ne me sens pas, j'ai trop peur...* ».

Une volonté d'aider ses enfants dans leur cursus scolaire

Ce dont témoignent les récits de vie, c'est que l'engagement dans cette formation ne répondait pas seulement à des enjeux d'ordre professionnel mais aussi à des enjeux plus personnels. Parmi ceux-ci, aucun ne semble plus important que l'aide que l'on peut apporter à ses enfants dans leurs cursus scolaires. On l'a vu, c'est cette perspective-là et seulement celle-là, semble-t-il, qui poussa Michel (à Châtelleraut) à accepter cette formation. La conseillère en recrutement l'a fortement souligné : « *Au départ, je parlais des possibilités professionnelles et il faisait barrière. Le fait de dire vos enfants... c'est ça qui l'a motivé...* » Une perspective qui, sans être exclusive, est aussi celle de Jean-Philippe. Ou encore de Marie-France, à Saint-Nazaire, qui, à défaut de pouvoir les aider concrètement dans leurs devoirs, veut au moins leur montrer l'exemple d'une mère qui ne commet pas de fautes d'orthographe sur les petits « mots » qu'elle leur laisse sur la table de la cuisine. Comme si elle voulait désormais leur apparaître comme une mère sans faute aucune. Et on ne peut ici oublier Laurent qui ne voudrait pas décevoir l'aîné de ses fils qui réussit brillamment à l'école et qui, plus que tout, veut aider le benjamin qui va prochainement entamer sa scolarité : « *Et mon fils qui a deux ans et demi, il va entrer en maternelle mais ça va arriver vite. Donc, ça m'a motivé un peu.* » Ou encore Paul

qui refuse que cette fonction d'aide aux enfants dans leur scolarité soit entièrement prise en charge par sa femme et qui voudrait bien aussi pouvoir leur raconter des contes.

Un besoin de réparation

Comment ne pas voir que les intérimaires, en s'engageant dans cette formation, tentent en fait, sur un versant plus subjectif, de réparer ce dont ils ont été victimes (ou coupables) ? Chacun, en faisant retour sur sa scolarité, a pu en effet poser une parole sur le sentiment d'injustice (et/ou parfois mais plus rarement de faute personnelle) ressentie.

La négociation avec l'entreprise cliente

Il est un premier enjeu et non des moindres, celui de la libération par l'entreprise cliente d'un temps pour la formation. Une question s'impose : Jusqu'où cette entreprise peut-elle accepter des contraintes vis-à-vis de son activité économique ? L'essentiel, ici, est sans doute dans la définition d'un cadre (qui dans le meilleur des cas pourrait prendre la forme d'une charte). D'un cadre qui, certes, ne soit point trop contraignant ; qui, au gré des situations, pourrait faire l'objet d'assouplissement.

Il est un deuxième enjeu, il concerne la négociation de l'obtention de documents internes à l'entreprise cliente à même de s'inscrire dans une perspective pédagogique. Il semblerait a priori que cette négociation-là soit moins difficile à conduire en raison de l'absence ici de toute dimension économique. En fait, on va le voir, il n'en est rien. D'autres raisons doivent être évoquées, qui compliquent singulièrement la tâche des professionnels de l'agence ADIA et des organismes de formation.

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

Nous sommes à Bron devant un cas de figure particulier, intéressant. L'entreprise a été sollicitée, bien en amont de la négociation portant sur la libération d'un temps pour la formation, en fait, plus fondamentalement, pour convaincre Vanbe de participer à cette formation. Les responsables de l'entreprise cliente, à la faveur d'une formation technique *opérateur plus*, avait déjà perçu les difficultés de Vanbe en termes de langue, de lecture des fiches de procédures, de compréhension et de capacité de restitution des informations. Il s'agit donc d'une entreprise fortement intéressée par le projet ECLOR dans la mesure où elle a identifié un fort potentiel chez cet intérimaire. Pour elle, il s'agit bien d'un investissement immatériel et non d'une aide à une personne en difficulté. Ici, la phase d'apprentissage liée au projet ECLOR ne prend tout son sens qu'en tant que première étape d'un processus plus long devant déboucher sur un CQP (Certificat de qualification professionnelle) de la métallurgie. Pour les responsables de cette entreprise, il est impératif que Vanbe puisse lire et comprendre notamment les fiches de travaux qui permettent de suivre un produit, une fois la commande lancée. Malgré tout, malgré cet intérêt pour le projet ECLOR, les responsables de l'entreprise ont souvent tenu à rappeler que cette formation ne devait pas perturber l'activité de travail. Ils ont souvent tenu à rappeler que la production restait prioritaire. C'est dire que l'espace de négociation, pour ouvert qu'il soit ici, n'est pas non plus sans limite.

La situation est fort différente pour Michel à Châtellerault. L'entreprise de charpenterie est en effet moins directement impliquée dans le projet ECLOR dans la mesure où elle ne considère pas cette formation comme un investissement immatériel. Elle ne s'y oppose pas cependant, considère qu'il est normal d'aider un salarié confronté à des difficultés d'illettrisme. Pour elle, il s'agit donc de trouver un compromis viable entre la volonté de l'aider à entrer dans ce stage et l'exigence de ne point trop nuire à l'activité économique. Dans cette perspective, on choisit de libérer pour la formation le vendredi après-midi parce que cette dernière demi-journée n'excède pas trois heures et est consacrée plutôt au

nettoyage des machines qu'à la production proprement dite. On fixe aussi une limite en exigeant qu'il n'y ait jamais plus d'un salarié intérimaire en formation. Le stagiaire a donc pu bénéficier d'une formation de six mois en raison de trois heures par semaine.

On le sait, la situation de Jean-Philippe est plus précaire dans la mesure où il n'est pas sur un temps plein dans une entreprise, lié à un employeur mais va de mission en mission. L'exigence d'une libération d'heures pour la formation ne se pose donc pas. Il a été seulement convenu qu'il n'irait pas en formation en cas d'interpellation pour une mission. Il a donc pu bénéficier du stage pendant 6 mois, de janvier à juin 2003, en raison de trois jours plein, le lundi, jeudi et vendredi. Bien sûr, la négociation sur l'obtention de documents internes n'a pas pu ici avoir lieu en raison de cette absence d'entreprise.

On l'a dit, les responsables de l'entreprise cliente, à Saint-Nazaire, à la demande expresse de Marie-France elle-même, n'ont pas été informés de son engagement dans cette formation. Elle ne craignait que trop les sarcasmes, les moqueries et la jalousie de ses collègues de travail : « *Je préfère que ça reste entre nous !* » Aucune négociation n'a donc eu lieu tant sur la libération d'un temps de formation sur le temps de travail que sur l'obtention de documents professionnels. De plus, Marie-France doit attendre le vendredi afin de prendre connaissance de son planning de travail de la semaine qui suit. L'imprévisibilité est liée à son incertitude quant à son affectation, au fait qu'elle ne sait pas à l'avance si elle va rester sur le même service ou en changer. Une telle situation a pour conséquence une forte irrégularité de sa présence en formation. En effet, si elle reste sur le même service, le poste de l'après-midi va succéder à celui du matin et ainsi de suite. Mais cela n'est pas toujours le cas puisqu'elle peut, à tout moment, être affectée sur un autre service et se retrouver de nouveau de matin, d'après-midi ou encore de journée, parfois sur une période de plusieurs semaines. Dans ce dernier cas, elle ne pourra pas du tout se rendre en formation. Sinon, elle tente d'intercaler deux fois trois heures par semaine, voire plus pour combler le retard, entre les heures de travail. Ici, à la forte flexibilisation des temps de travail répond une forte flexibilisation des temps de formation. A cela, il faut ajouter que la formatrice n'a pas pu entreprendre une demande auprès des responsables de l'entreprise afin de pouvoir utiliser certains documents à des fins pédagogiques.

Laurent, à Chalon-sur-Saône, travaille dans une entreprise de produits chimiques en trois-huit. Nous sommes ici dans le cas de figure où l'intérimaire considère que l'engagement dans cette formation relève d'une démarche très personnelle et ne veut pas que les salariés de l'entreprise cliente apprennent sa participation à cette formation. Mais sa situation n'est cependant pas comparable à celle de Marie-France car quelques responsables de l'entreprise ont été mis au courant de sa participation à ce stage. On le voit, là aussi, la capacité de l'agence ADIA à négocier avec l'entreprise est dépendante aussi des souhaits du stagiaire. Cela n'a pas empêché la mise en place d'une coopération entre l'agence et l'entreprise cliente. Cette dernière, certes, n'a pas dégagé des heures pour la formation mais a fourni à l'agence tout le planning horaire de l'intérimaire jusqu'à la fin du mois de décembre 2004 afin qu'elle puisse, en concertation avec l'organisme de formation, programmer les sessions de formation. On le sait, la situation de l'intérimaire est caractérisée par une forte flexibilité puisqu'il est souvent appelé à changer de poste au gré des absences à remplacer ou des productions plus ou moins exceptionnelles à assumer. La mise à disposition d'un tel planning n'était donc pas acquise et permet, au moins, que la flexibilité ne joue pas contre la formation. De surcroît, le supérieur hiérarchique de l'intérimaire s'est engagé, en cas de besoin, à réorganiser le travail de l'intérimaire au sein de l'entreprise, tant au niveau des horaires que de l'occupation des postes. Il faut signaler que Laurent est posté, fait les trois-huit. En cas de besoin, l'existence de 3 équipes postées crée un espace de jeu puisqu'il est toujours possible de permuter deux salariés. En cas de besoin, ses horaires de travail peuvent être organisés en fonction de ses horaires de formation. L'entreprise cliente se positionne donc dans un *entre-deux*. Ni tout à fait impliquée, ni tout à fait indifférente. Le directeur de l'agence ADIA déclare à ce propos : « *Même s'ils ne sont pas impliqués, ils se sentent concernés.* » La formatrice aurait pu alors obtenir, sans trop de difficultés, des documents internes de l'entreprise et les mettre à profit dans des situations d'apprentissage. En fait, elle ne put leur demander ces documents en raison du refus de Laurent : « *Ah non, si on pouvait éviter !* »

A Marseille, les responsables de l'entreprise cliente sont au courant de la participation de Jean-Louis au stage de formation. Il leur revient même d'avoir identifié ses lacunes et d'avoir pris contact avec l'agence ADIA. On pourrait penser a priori que la libération d'heures pour la formation ne poserait alors aucun problème. Il n'en n'est rien en raison du positionnement de l'intérimaire pour qui la

priorité au travail ne peut souffrir d'aucune exception. Jean-Louis refuse en fait d'aller en formation pendant les périodes de pleine activité, ne serait-ce que durant trois heures par semaine. A cela, il y a des raisons multiples. On ne saurait ici faire abstraction des raisons purement financières. Ces périodes sont les plus rémunératrices. Jean-Louis dit : « *Si je travaille, je gagne le double.* » En fait, s'il travaille, il obtiendra, durant une journée, un revenu de huit heures. S'il est en formation, il n'obtiendra qu'un revenu de trois heures. Ces raisons sont d'autant plus lourdes que Jean-Louis est pressé de payer certaines traites pour ses parents. Mais d'autres raisons plus subjectives ont été avancées, liées à la fatigue, ou encore à la peur de ne plus être suffisamment disponible pour le travail ; peur de ne pas répondre présent lors d'une sollicitation, ou de commettre une erreur dans le cadre de son activité compte tenu de la fatigue éprouvée. Il semble aussi et enfin que Jean-Louis ait beaucoup de mal à passer d'un mode de mobilisation à un autre, à *vider son esprit du travail* afin d'avoir *la tête à la formation*. Au total, la présence et l'assiduité de Jean-Louis en formation sont fortement tributaires des périodes de travail. Sa présence a été forte et régulière de décembre en avril. Il y alla quasiment tous les jours de la semaine en raison de trois heures. Quasi-nulle en mai. Il y alla une seule fois. Elle devrait être totalement nulle de juin en août mais redevenir forte et régulière à partir de mi-septembre. Remarquons, par contre, que Jean-Louis a déjà eu l'occasion de travailler sur des documents internes à l'entreprise, plus précisément sur des bons de suivi de stocks afin d'apprendre les opérations élémentaires.

A Meaux aussi, les problèmes d'illettrisme de Paul ont été identifiés au sein de l'entreprise cliente. Il dut abandonner, non sans rechigner, le travail de nuit parce qu'il n'arrivait pas à concilier formation et mission. Suite à cet abandon, il se retrouva en formation le matin et à l'usine l'après-midi. Un tel réaménagement de son emploi du temps permit sans nul doute son engagement dans la formation mais n'empêcha pas cependant, on le développera plus bas dans le texte, un fort sentiment de fatigue, voire d'épuisement qui contraria, selon ses propres dires, sa disponibilité apprenante, porta atteinte à sa capacité de concentration. Par contre, l'obtention de documents d'entreprise ne pose aucun problème particulier sur ce site. Bien au contraire, les responsables de l'entreprise cliente sont ici demandeurs dans la mesure où ils ont intérêt à ce que Paul soit à même de lire un certain nombre de documents concernant l'utilisation des machines et les consignes de sécurité.

• *Observations générales*

On peut, in fine, condenser en quelques lignes notre propos afin d'embrasser d'un seul regard les différents cas de figure qui se présentent à nous. Il est en effet des situations où :

- L'entreprise libère du temps de formation sur le temps de travail, en totalité (trois heures pour Michel à Châtellerauld), ou en partie (trois heures sur six pour Vanbe à Bron),
- L'entreprise fournit en avance le planning de travail afin de pouvoir organiser le planning formation. Elle est prête, le cas échéant, si besoin est, d'adapter le travail aux éventuelles contraintes de la formation. (Laurent à Chalon-sur-Saône),
- L'entreprise réaménage le temps de travail. A Meaux, Paul abandonne le poste de nuit pour celui de l'après-midi.
- L'entreprise n'est pas invitée à négocier à la demande de l'intérimaire. Soit parce que ce dernier refuse qu'elle soit mise au courant de la formation (Marie-France à Saint-Nazaire), soit encore parce qu'il s'y refuse pour des raisons autres (Jean-Louis à Marseille),
- Il n'y a pas d'entreprise régulière, d'enchaînement de missions dans une même entreprise (Jean-Philippe à Châtellerauld).

On le reconnaîtra aisément, s'engager dans un partenariat avec les entreprises clientes sur cette dimension de la lutte contre l'illettrisme ne relève pas d'une démarche qui irait de soi. Bien sûr, les entreprises clientes se tournent vers l'agence ADIA parce qu'elles ont, à un moment donné, des besoins de main-d'œuvre. Il n'y a généralement pas d'autres attentes vis-à-vis de l'agence ADIA. A quelques exceptions près bien sûr. On réservera en effet un sort particulier aux entreprises clientes qui ont été à l'origine du pré-repérage des situations d'illettrisme et qui – parce qu'elles ont pris

connaissance du programme ECLOR – se tournent, pour le coup, vers ADIA pour que l'intérimaire entre dans ce dispositif. On a ainsi retrouvé ce cas de figure à Bron ou à Meaux. Mais dans tous les autres cas, on peut comprendre que les demandes formulées par ADIA puissent paraître de prime abord bien paradoxales, voire incongrues, aux yeux de certains responsables d'entreprise. Si l'entreprise cliente se tourne vers ADIA, c'est précisément parce qu'elle a un besoin précis, parfois immédiat de main-d'œuvre. Comment concevoir alors qu'on lui demande de dégager des heures de travail pour la formation de ces salariés dont elle a tant besoin ? Finalement, comment concevoir qu'une société d'intérim puisse lui retirer une main-d'œuvre alors que son rôle précisément consiste à lui fournir celle-ci ?

La négociation porte donc sur la libération d'un temps pour la formation ou sur un réaménagement du temps de travail ou encore – et à défaut – sur le fait de pouvoir disposer à l'avance du planning travail afin de pouvoir organiser le planning formation. L'espace de négociation est donc plus ou moins ouvert selon les entreprises clientes mais, dans tous les cas, bute sur une limite de nature économique. Tout peut faire l'objet d'une négociation excepté ce qui gênerait l'activité économique de l'entreprise, porterait atteinte à la productivité, entraverait la réalisation de la tâche de l'opérateur : « *Il faut bien aider chacun mais il ne faut pas que ça nous coûte* » (Responsable de l'entreprise de Châtellerauld) ; « *Ils sont ouverts mais leur priorité, c'est de faire sortir la production* » (directeur de l'agence ADIA de Bron) ; « *En fait, c'est hors temps de travail. On est trois par poste, neuf en tout. Donc, ça ne gêne pas trop mon équipe...* » (Laurent à Chalon-sur-Saône).

On aurait pu penser qu'il eût été plus facile de répondre au deuxième enjeu, celui de l'obtention de documents internes à l'entreprise cliente pour l'apprentissage dans la mesure où on n'avait pas à affronter un obstacle de nature économique. En fait, il n'en est rien.

On doit bien sûr réserver un sort particulier aux sites à l'intérieur desquels la formation a été initiée à la demande de l'entreprise cliente elle-même (Bron et Meaux) ou encore fortement appuyée par celle-ci (Marseille). Là, il n'y a pas eu négociation et les stagiaires ont pu travailler sur les documents professionnels (fiches de travaux, fiches d'utilisation de la machine, consignes de sécurité ou encore bons de suivi des stocks) dont la lecture et la compréhension conditionnaient ou, pour le moins, favorisaient la poursuite de leur processus de professionnalisation.

On n'a pas pu, par contre, sur les autres sites de l'expérimentation obtenir de documents professionnels, soit parce que l'entreprise cliente faisait défaut (pour Jean-Philippe à Châtellerauld), soit parce que la négociation n'a pas pu être amorcée à la demande expresse de l'intérimaire (C'est le cas de Marie-France à Saint-Nazaire et de Laurent à Chalon-sur-Saône), soit encore parce qu'on n'a pas pu ou su convaincre les responsables de l'entreprise cliente (Pour Michel à Châtellerauld).

D'une manière générale, des questions méritent d'être posées. A-t-on été assez offensif ? A-t-on fait tout ce qu'il fallait faire ? Des représentations entravent-elles la pratique ? Quelle est le contenu de ces représentations ? A-t-on une idée assez précise des documents que l'on pourrait utiliser, de leur éventuel intérêt pédagogique ? Hésite-t-on à demander des documents parce qu'il relèverait du secret commercial ou de tout autre secret ?

Il nous faut aussi, une fois de plus, revenir sur le poids du stigmate. On vient de le souligner, la peur d'être assigné à la place de l'illettré, ainsi stigmatisé conduit certains des intérimaires à refuser que leur participation à ce stage soit portée à la connaissance de leur entreprise ou pour le moins, à l'intérieur de celle-ci, de leurs collègues de travail. C'est le cas tout particulièrement de Marie-France et de Laurent. Les représentations pèsent ici lourdement, en orientant négativement, en entravant certaines pratiques pédagogiques. Dans le cas de Marie-France, aucune négociation avec l'entreprise cliente ne put simplement être amorcée. Aucun temps sur le travail ne fut libéré pour la formation ; aucune anticipation en terme de planning ne put être organisée ; aucun support entreprise ne put être mis en jeu dans l'apprentissage. Dans le cas de Laurent, quelques responsables de l'entreprise ont été mis au courant. Aussi a-t-il été possible de pouvoir programmer à l'avance les temps de formation en fonction des temps de travail et même parfois d'adapter les temps de travail en fonction des temps de formation. Mais Laurent n'a pas voulu que l'on fasse usage des documents de l'entreprise et tout particulièrement du cahier de relève que sa formatrice lui avait expressément demandé parce qu'il avait peur qu'une implication trop forte des responsables de l'entreprise ne le transforme en *illettré* : « *Ils auraient pu être d'accord mais je n'ai pas trop envie de finalement de trop les impliquer. On va faire de vous un illettré.* »

La relation formation-mission

La relation formation-mission avait été au centre de notre attention lors de notre première évaluation parce qu'elle avait constitué un véritable nœud problématique pour le stagiaire et peut-être le point le plus névralgique de l'ensemble du dispositif. On avait alors pointé que les stagiaires n'avaient guère la possibilité de refuser une mission qu'on leur proposait, soit qu'ils avaient besoin immédiatement de l'argent qu'elle procurait, soit qu'ils avaient peur de ne pas être rappelés ultérieurement, d'être à l'origine d'une rupture de relation avec l'agence. Les temporalités de la formation et celles de la mission se rencontraient moins sur le mode de la complémentarité, de l'alternance que sur le mode de la percussive, de la collision.

Ainsi, les intérimaires avaient été contraints de se former et de travailler au cours d'une même journée au prix d'une fatigue qui portait fortement atteinte aux capacités d'apprentissage ; ou alors ils avaient été successivement engagés dans des périodes de formation et des périodes de travail durant tout le temps de leur stage. La période de mission qui venait souvent de façon imprévisible et impromptue s'intercaler entre deux séquences de formation n'était pas neutre, ne constituait pas une simple parenthèse. Elle était souvent démobilisatrice pour l'apprenant. Elle ouvrait une brèche dans sa mobilisation formative.¹⁷ L'apprenant, pour se re-mobiliser, devait déployer peut-être encore plus d'efforts et de ressources que lors de son engagement initial dans la formation. Il est des cas où il ne le pouvait pas, où ses efforts ne pouvaient plus être à la hauteur des exigences qui s'imposaient à lui.

Est-on parvenu à réaliser de réels progrès lors de cette deuxième phase d'expérimentation ? A-t-on su en effet éviter ces situations dont les effets contre-formatifs étaient, lors de la première phase, si patents ? Ces questions étaient au cœur de notre observation. On essaiera bien sûr d'y répondre, une fois achevé le point sur chaque site opérationnel.

- *Le point sur chaque site opérationnel*

A Bron, la situation semblait fort problématique lorsque le stagiaire faisait le poste du matin. Sa séquence journalière était alors la suivante : lever 4 heures, trajet domicile-usine, travail d'usine de 6 à 8 heures, trajet usine-centre de formation, formation de 9 heures à midi, repas, retour à l'usine à 14 heures, travail d'usine de 14 à 20 heures, retour au domicile... Revenant sur ce qu'il avait vécu, Vanbe n'a pas eu assez de mots pour qualifier, exprimer ce qu'il a pu alors ressentir : « *Là, vous êtes fracassé ! Déprimé et fatigué... Là, vous êtes cassé ! C'est crevant !* » Mais Vanbe n'a pas seulement évoqué la fatigue qui résultait de ce cumul travail et formation au cours d'une même journée mais aussi les problèmes liés au fait de passer d'un mode de mobilisation (cognitif et psychique) à un autre. Difficile, selon lui, de se « concentrer sur les exercices » en formation, d'« oublier le boulot » surtout après s'être levé très tôt. Difficile ensuite de retourner au travail, d'assumer ses responsabilités notamment vis-à-vis des opératrices et, plus largement, de faire face aux exigences de sa tâche, de son poste de travail. Il avait peur notamment de ne pas conduire à bien son travail, de commettre une erreur dans la réalisation de sa tâche, d'oublier de fixer un écrou parce qu'il était comme « saoulé » par la fatigue. Vanbe a cependant tout fait pour masquer son état de fatigue lors de la formation. Il nous déclara : « *J'ai bien caché mon jeu ! Ça a été une lutte !* » Sans doute est-on ici en présence d'une stratégie de défense contre l'atteinte à l'identité ?¹⁸ Sans doute Vanbe ne pouvait-il pas « avouer » publiquement sa fatigue sauf à reconnaître qu'il n'était pas capable de mener de front travail et formation, sauf à cesser de « donner la preuve de son sérieux ». A entendre les propos de la formatrice, cette stratégie d'occultation semble avoir bien fonctionné : « *On n'a pas senti ce coup de fatigue en formation. Pour moi, il s'est accroché tout le temps. Je n'ai pas eu la sensation qu'il était*

¹⁷ Pour en savoir plus sur ce notion de mobilisation formative, se reporter à Roche Pierre (en coll. avec Broda Jacques), Charge psychique salariale et mobilisation psychique, *Humanisme et entreprise* (167), 1988.

¹⁸ Roche Pierre, *Une santé d'acier !* Paris, Éditions du CNRS, 1987, pp. 93-109.

fatigué, qu'il y avait une certaine latitude. Il arrivait toujours de bonne humeur, avec un bonjour bien sonore, du punch, de l'énergie ! » Aujourd'hui, Vanbe considère qu'il faut apporter des solutions afin de soulager cette fatigue. Il se prononce alors pour le report ou le « cadeau » des 2 heures du matin et opterait plutôt pour des journées, voire des semaines complètes de formation. Cela impliquerait un renforcement des effectifs des régleurs. Ils ne seraient que deux régleurs pour six opératrices. Il y aurait d'importantes difficultés lorsqu'il part 3 heures en formation puisqu'il ne reste alors qu'un seul régleur. L'agence ADIA peut-elle cependant remplacer le stagiaire ? Cela semble difficile dans la mesure où ses qualifications sont plutôt rares sur le marché de l'emploi.

A Chalon-sur-Saône, la situation semblait tout aussi problématique. La séquence journalière de Laurent était la suivante : lever à 3 heures 30, trajet domicile-travail, travail d'usine de 8 heures 20 à 12 heures 20, trajet usine-organisme de formation, formation de 14 à 17 heures, enfants à la garderie à 17 heures, trajet garderie-domicile. Mais force est de constater que Laurent, lui, ne considère pas que ce cumul porte atteinte à sa disponibilité apprenante. Non qu'il soit conduit à nier ou dénier la fatigue. Il ne se vit pas en effet comme « un petit travailleur et stagiaire infatigable » et concède volontiers avoir du mal le matin ou encore céder parfois à des coups de blues : « *Le matin, c'est dur, ric rac... c'est quand même de bonnes journées. J'ai sûrement des coups de blues...* » Mais Laurent, en fait, semble trouver suffisamment de force dans le sens de cet apprentissage, dans les perspectives qu'il ouvre, dans les enjeux multiples dont il est porteur pour surmonter ou passer outre cette fatigue. Ne lui suffit-il pas d'être plongé dans l'apprentissage pour que le temps s'emballe, accélère sa vitesse, pour que 3 heures de formation ait pour équivalent temporel subjectif vécu une demi-heure, pour qu'il ait le sentiment d'avoir tout juste commencé alors que la session est sur le point de s'achever ?

« *J'ai tellement plaisir à y aller... que je ne peux pas dire que ça me pèse...* » Avec ces quelques mots, Marie-France nous dit ici l'essentiel, que là où ça fait sens, ça fait, pour le coup, moins poids. Ça allège la charge physique, mentale, psychique (affective et cognitive).¹⁹ Elle désigne ainsi le plaisir éprouvé lors de cette expérience comme la source principale de l'énergie qui lui permet de tenir le cap, de tenir bon, de tenir des journées fort longues, fort pleines. Des triples journées en fait puisqu'il lui faut travailler en usine, se former et assumer ses tâches domestiques. Mieux, ne parvient-elle pas à trouver en elle encore suffisamment de forces, de ressources pour aller au-delà de ce qu'on exige d'elle dans cette formation ? Ne parvient-elle pas, le soir, après une longue et dure journée, à ouvrir le classeur afin de travailler plutôt que de se mettre devant la télévision ?

Les périodes et le rythme de l'engagement de Jean-Louis dans la formation sont fortement dépendants des problèmes de fatigue. On l'a vu, il préfère en effet interrompre sa formation durant les périodes de pleine activité afin d'éviter de se retrouver, pour reprendre son expression, « dans le cirage ». Tout se passe, aussi, comme s'il ne pouvait pas avoir à la fois « la tête à la formation » et « la tête au travail ». Comme si l'incompatibilité des deux modes de mobilisation était telle qu'il lui fallait beaucoup de temps pour passer de l'un à l'autre. Il lui faudrait ainsi plus d'un jour pour vider son esprit du travail et passer à la formation : « *Dans la semaine, je peux avoir mardi et mercredi de repos... là, je n'ai pas la tête à la formation... je préfère me reposer franchement deux jours, vider mon esprit du travail et tout recommencer. Si j'y vais, ça ne marchera pas... mais en septembre je reprendrai, j'aurai le même motivation...* » Jean-Louis a en fait le sentiment qu'une telle alternance entre formation et mission mettrait en cause non seulement sa disponibilité apprenante mais aussi sa disponibilité en cas d'interpellation pour une mission ou encore l'attention et la concentration requise par son travail.

A Meaux, Paul, on vient de le voir plus haut, a dû très rapidement abandonner le poste de nuit pour celui de l'après-midi afin de pouvoir continuer à s'inscrire dans la formation. Devoir se former le matin et travailler l'après-midi fut source cependant d'un fort sentiment de fatigue, voire d'épuisement. Paul cumula temps de formation (de 9 heures à midi moins le quart) et temps de travail (de 13 heures à 21 heures), soit près de 11 heures d'activité et ne disposa donc, afin de récupérer sa force, que d'une pause fort courte (de midi moins le quart à 13 heures) et très largement entamée par le temps consacré au déplacement qu'il effectuait à pied (vingt minutes environ). Paul, dans son récit, a non seulement insisté sur les rythmes de son travail (aller sans cesse d'une machine à l'autre pour ramasser les pièces), sur l'attention permanente qu'il requiert, sur la posture debout mais aussi sur sa

¹⁹ Roche Pierre, « De quoi est faite la santé mentale au travail ? », *Perspectives psychiatriques*, numéro spécial sur la psychopathologie du travail, n°22-2, 1990.

charge de famille (et tout particulièrement sur le fait de devoir conduire ses enfants à l'école avant de se rendre au centre de formation).

- **Observations générales**

Nulle mission, dans la deuxième phase d'expérimentation, n'est venue, de façon imprévisible et impromptue, faire effraction dans le processus de formation et susciter une brèche dans le système de mobilisation formative des apprenants. Des progrès indéniables ont donc pu, sur ce point précis, être réalisés parce que les entreprises clientes, dans la majeure partie des cas, ont été, on vient de le voir, invitées à coopérer mais aussi et surtout peut-être parce que la quasi-totalité des intérimaires étaient des professionnels « fidélisés », de surcroît en mission longue avant même de s'engager dans ECLOR. Seul Jean-Philippe fait ici figure d'exception parce que « fidélisé » seulement à ADIA.

On réservera enfin un sort particulier à la façon dont Jean-Louis appréhende la relation entre les temps de mission et les temps de formation. Pour lui, l'interpolation d'un jour de formation dans le cadre d'une semaine de mission ne constitue pas une bonne formule dans la mesure où il a le sentiment qu'il n'aurait pas le temps de vider son esprit du travail et de se centrer sur les apprentissages même si, d'ailleurs, il pouvait disposer d'un autre jour dans la semaine, pour se reposer.

On a pu de nouveau observer, par contre, l'autre type de situation susceptible de produire des effets contre-formatifs néfastes puisque, sur plusieurs sites, l'intérimaire était conduit à travailler et à se former dans le cadre d'une journée. Dans ce cas, rappelons-le, les temporalités professionnelles et formatives ni se superposent ni se chevauchent mais se succèdent. Mais il n'a pas, pour s'engager avec succès dans une formation, seulement besoin de temps. Il doit pouvoir aussi et surtout mobiliser suffisamment de ressources afin d'alléger la charge psychique et cognitive qui forcément alors pèse sur lui.

Ici, la fatigue peut contrarier fortement son engagement. On comprend aisément que cette fatigue qui ne cesse de s'accumuler en lui gêne sa disponibilité apprenante, ne lui permet pas de tirer pleinement profit de son temps passé en formation. L'engagement formatif n'est possible en effet qu'à condition de pouvoir faire le vide en soi, d'avoir la tête tranquille. Un premier constat capital s'impose ici : plusieurs intérimaires ont évoqué cette fatigue occasionnée par la succession dans une même journée du temps de formation et du temps de mission. Vanbe à Bron, Laurent à Chalon-sur-Saône, Marie-France à Saint-Nazaire ou encore Paul à Meaux n'ont point caché cette dimension-là de leur engagement formatif.

Mais force est de constater aussi qu'elle ne semble point constituer partout une force contre-formative, une force à même de gêner, de contrarier la disponibilité apprenante. Le plaisir que l'on éprouve à participer à cette formation, à acquérir des savoirs, à constater, au jour le jour, l'augmentation de sa puissance d'agir sur le monde et sa propre transformation, le sens qu'on peut lui donner, les projets qu'elle autorise, de nouveau, alors que jusqu'alors on avait intériorisé l'exigence de ne plus en bâtir ; tout, ici, procure de la force, permet de mobiliser une énergie que l'on ne pouvait même pas soupçonner, de supporter, d'oublier, voire de subvertir la fatigue, d'être à même de faire face à des rythmes quotidiens effrénés. Les cas de Marie-France et de Laurent ont ici quelque chose d'exemplaire.

La rémunération

Rappelons simplement ici qu'une heure de formation est payée comme une heure de travail, voire en heure supplémentaire, quand le temps de formation vient s'ajouter au temps de travail normal. Une telle information doit être présente à l'esprit si l'on veut comprendre les développements qui vont suivre.

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

Cette rémunération a conditionné l'engagement de Jean-Philippe à Châtellerault. Il faut préciser qu'il n'était pas sur une longue mission et était confronté à de sérieux problèmes d'argent. De plus, Jean-Philippe a, semble-t-il, dans le passé, engagé des démarches de formation non rémunérées qu'il n'aurait pas pu mener à son terme. Il a alors sur ce sujet été très clair : « *Je n'aurais pas accepté une formation non rémunérée. Ça ne m'intéressait pas trop. J'ai déjà été bénévole. Je n'ai jamais tenu tout le temps.* »

La situation était différente pour Michel qui, lui, était sur une mission longue dans une entreprise. Pour lui, l'essentiel résidait dans le fait du maintien du revenu.

Vanbe, à Bron, formule en des termes semblables son rapport à la rémunération de la formation : « *Les heures sont payés par ADIA. Donc, il n'y a pas de perte de salaire !* »

Laurent, à Chalon-sur-Saône, a été par contre fort surpris puisqu'il s'attendait plutôt à payer qu'à être payé. Cette situation financière a participé de la reconnaissance des efforts qu'il a pu déployer pour *s'en sortir*. Mais on ne peut pas cependant considérer que cette rémunération fut déterminante puisqu'il n'en prit connaissance qu'une fois la décision prise de participer à cette formation. Pour lui qui était prêt à payer, le fait d'être payé a été en fait très motivant : « *Je ne pensais pas... que ça allait être payé... Moi, j'étais prêt à payer. C'est motivant.* »

A Saint-Nazaire, Marie-France a eu un *gros souffle*, a été comme *apaisée* lorsqu'elle apprit que cette formation faisait l'objet d'une rémunération car il lui a été enfin possible de sortir du dilemme *ou bien « faire rentrer » de l'argent ou bien se former*. Elle déclare à ce sujet : « *J'étais plus apaisée car il y avait quand même une rentrée d'argent.* » On peut considérer qu'elle n'aurait pas pu, à défaut d'une telle rémunération, s'engager dans le stage.

Pour Jean-Louis, l'argent, par son manque, fait obstacle à un engagement plus continue dans la formation puisqu'il préfère suspendre le stage durant la période de pleine activité qui, pour lui, est bien, sûr la plus rémunératrice. Cela, il l'énonce clairement : « *Si je travaille, je gagne le double.* » Bien sûr, trois heures de formation sont loin de pouvoir compenser huit heures de travail.

A Meaux, la dimension financière du stage revêt une importance d'autant plus cruciale que Paul, suite à une mésaventure, s'est retrouvé fortement endetté. Son départ pour la Bretagne fut en effet un échec. Ne trouvant qu'une place de journalier, il ne put gagner correctement sa vie, fut confronté à la précarité et retourna alors à Meaux où il ne trouva qu'un hébergement de fortune chez des voisins contre paiement. Paul dut aussi abandonner son poste de nuit pour un poste de l'après-midi afin de pouvoir concilier travail et formation, perdant alors le bénéfice de la prime. On comprend alors qu'un tel réaménagement de son emploi du temps fut vécu par lui sur le mode d'un sacrifice : « *J'ai perdu 150 euros. C'est un sacrifice, c'est beaucoup d'argent quand même !* »

- ***Observations générales***

L'argent est sans cesse ce qui, par son manque, vient saper en leur fondement même, les stratégies que les acteurs peuvent développer en différents champs du social pour s'en sortir. Il organise la précarité et constitue un médium privilégié des rapports sociaux d'exclusion. Au début est le calcul, et l'inquiétude. L'argent est au cœur de la délibération qui conduit l'acteur à accepter ou à refuser de s'engager dans une formation. Est-ce que la formation est rémunérée ? Suffisamment rémunérée ? Est-ce que la rémunération des heures de formation sera supérieure à l'argent dépensé en raison même du stage, dans la restauration ou les transports ? Est-ce que la rémunération des heures de formation permettra de compenser suffisamment l'agent perdu (celui des heures de missions que l'on ne fera pas) à cause du stage ? Sacrifices consentis et bénéfices attendus sont alors mis en balance. Tout cela est particulièrement vrai dans le monde des intérimaires car pour nombre d'entre eux, la pauvreté économique fait condition. On comprend alors que la rémunération du stage soit une dimension importante du dispositif d'ensemble.

Pour certains, elle a constitué une condition de leur engagement. En son absence, Jean-Philippe et Marie-France n'auraient pas pu se former. Pour d'autres, elle a constitué un facteur d'incitation, une source supplémentaire de motivation. Nous pensons à Michel, Laurent et Vanbe. Elle venait en quelque sorte leur signifier que la formation est une activité aussi importante que le travail salarié ; mieux, qu'elle constitue, d'un certain point de vue, un travail. Elle était une forme de reconnaissance des efforts déployés en son sein, et d'eux-mêmes. Pour d'autres encore, on vient de le voir plus haut, la rémunération peut parfois être insuffisante, ne pas permettre en tout cas un investissement continu et régulier dans le stage. C'est le cas pour Jean-Louis à Marseille qui préfère consacrer au travail les périodes de pleine activité, réservant la formation pour les périodes de basse activité. Enfin, il nous faut citer le cas de Paul à Meaux qui a dû abandonner le travail de nuit et, ce faisant, réalisé quelques sacrifices financiers afin de pouvoir suivre la formation. On le sait, Paul, un peu plus tard, décidera d'interrompre sa formation, mettant alors en avant ses problèmes financiers, plus précisément le fait qu'il préférerait se consacrer entièrement à son travail afin de ne plus perdre de l'argent : « *J'ai donc arrêté la formation pour me consacrer essentiellement à mon travail. Mon travail, c'est ma vie, mon gagne-pain. De toute manière, je ne peux pas me permettre de perdre 200 euros.* » Certes, il ne s'agit pas ici de nier l'importance cruciale de l'argent. Mais on peut considérer aussi que cette façon de positionner le manque d'argent au principe de cette interruption du stage puisse s'inscrire dans un montage défensif visant à rendre l'échec psychologiquement plus supportable. Il est préférable en effet d'imputer cet échec à une cause matérielle, extérieure plutôt qu'à une cause interne si l'on veut ne pas trop réveiller le sentiment de culpabilité, de honte et de dévalorisation de soi.

Les modes d'apprentissage

Loin de pouvoir être rabattu sur ses seules dimensions technique et cognitive, l'acte d'apprendre implique un investissement intensif, voire une mobilisation psychique dramatique. On ne peut bien sûr défendre une telle conception de l'acte d'apprendre sans en tirer des enseignements concrets sur le versant pédagogique. On peut bien sûr insister sur la modestie ou l'humilité dont on doit ici faire preuve et mettre à mal tout discours qui se voudrait de maîtrise. On conviendra alors que le formateur ne peut succomber au syndrome de la toute puissance. Mais que la pédagogie *ne puisse pas tout* ne signifie pas qu'elle *ne puisse rien*, que ceux qui la font vivre soient obligés, notamment lorsqu'ils devinent le caractère affectif des racines des difficultés éprouvées par les apprenants, de « botter en touche », de passer le relais à des psychologues ou psychanalystes. On peut soutenir, avec Serge Boimare, qu'une « *pédagogie qui renforce les points d'appui identitaire est indispensable, possible et [...] même qu'il est quasiment impossible de faire autrement avec ce public [...]* »²⁰ On peut soutenir qu'un tel renforcement est nécessaire si l'on veut que l'apprenant soit à même de faire face à la déstabilisation propre au processus d'apprentissage dans lequel il s'engage. Notons bien que cette déstabilisation est inhérente à tout apprentissage. Mais on peut penser que cette déstabilisation ait ici une ampleur plus importante et une nature particulière en raison de la problématique subjective de ces apprenants, de leur histoire marquée par une scolarité manquée, et plus généralement par des expériences négatives cumulées.

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

Grâce à la participation à ce stage, Michel, à Châtellerault, peut de nouveau lire et écrire : « *ça remet des mots qui manquent dans la tête. Il y a longtemps que je n'ai pas écrit, et même lu...* » Qu'il puisse y trouver de la diversité, et donc ni monotonie ni ennui atteste selon lui d'une rupture d'avec l'univers scolaire : « *On ne s'ennuie pas. On ne fait jamais les mêmes choses. Ce n'est pas pareil que l'école* ». Mais plus encore il semble insister sur la rupture rythmique. Une rupture qui est pour lui décisive car conditionnant ses capacités d'apprentissage. Ne cesse-t-il pas, en effet, de nous dire qu'il

²⁰ Boimare Serge, « Risquer la connaissance : Surmonter sa propre peur d'apprendre par la médiation culturelle », in Actes du colloque, *De la liberté... au risque d'apprendre, vers une autre conception de l'illettrisme*, Préfecture de Région Haute-Normandie, Rouen, décembre 2003, pp. 29-30.

est lent, qu'il lui faut beaucoup de temps, d'explication et d'attention de la part de la formatrice pour assimiler les connaissances : « *Je suis lent, très lent. A l'école on n'a pas de temps. Il faut qu'on me ré-explique les choses... le mardi je suis tout seul, c'est bon...* » Un temps dont il peut enfin bénéficier en formation, surtout lorsqu'il se retrouve dans le cadre d'une relation duelle avec la formatrice.

« *On fait de l'école quand même ! C'est comme à l'école mais ce n'est pas du tout pareil que l'école !* » Pour Jean-Philippe, c'est seulement le fait d'apprendre les mathématiques, le français qui rappelle l'école, seulement le fait de devoir écrire, lire mais point les principes qui structurent la démarche pédagogique, les méthodes qui sont mises en œuvre. Car ici, on ne fait point de devoir et on peut travailler en collectif. Car ici on peut travailler à son rythme. On peut prendre le temps de revenir sur ce qui n'a pas été acquis. Car ici, enfin et surtout, on sent la présence des formatrices, l'attention qu'elles portent à chaque stagiaire et leur disponibilité pour une aide concrète à tout moment de la session, dès que l'on se retrouve trop en difficulté : « *A l'école, le professeur va vous donner l'exercice et vous dire : « démerde-toi ! ». On n'est pas aidé et on vous met dans un coin. Ici, les formatrices sont plus présentes. Quand je ne comprends pas, elles viennent m'expliquer et je comprends vite !* »

Les commencements ont été particulièrement difficiles pour Vanbe à Bron parce qu'il craignait d'être stigmatisé par le fait d'intégrer un groupe à l'intérieur duquel les difficultés de certains stagiaires vis-à-vis des savoirs de base auraient été plus importantes que les siennes, mais aussi parce qu'une telle formation n'avait pour lui de prime abord guère de sens et d'utilité. Rien pour lui n'a donc été plus important que la reconnaissance de ses propres difficultés linguistiques, que le fait d'avoir pu, chemin faisant, trouver du sens et prendre conscience de l'utilité d'une démarche de ré-apprentissage des savoirs de base. Le fait d'avoir pu travailler sur des documents ADIA mais aussi de l'entreprise cliente a participé de ce processus de reconnaissance. Très rapidement, Vanbe n'a plus posé la question « *A quoi ça sert ?* » sans doute parce qu'il était à même de mesurer l'intérêt de cet apprentissage pour son activité professionnelle mais aussi pour lui-même.

On l'a vu, Marie-France manifesta un mouvement de recul lorsqu'elle prit conscience que d'autres stagiaires étaient là, présents. Mais ce ne fut en fait qu'une esquisse de recul ; elle hésita en fait beaucoup moins longtemps que Vanbe et fut rapidement à l'aise. Bien au contraire, la présence de pairs, de personnes partageant quelque chose de ce qu'elle éprouvait, lui permit de vivre autrement ses problèmes d'illettrisme, en tout cas moins dans la solitude et la culpabilité : « *Ça m'a apaisé de savoir que je n'étais pas la seule dans ce cas-là* » Marie-France tire un enseignement capital de la mise en perspective de son apprentissage avec celui de son fils à l'école : Les ressorts essentiels de la dynamique formative, finalement, ne résideraient pas ailleurs que dans la posture du formateur. C'est son intérêt pour l'apprenant, l'écoute dont il est capable, l'attention qu'il lui porte, la patience qu'il manifeste devant ses difficultés qui vont éveiller le plaisir d'apprendre et étayer son désir ; qui vont lui permettre, pour reprendre sa belle métaphore botanique, de *fleurir*. Dans cette perspective, elle considère que le retour réflexif sur l'erreur constitue une pièce majeure de ce dispositif pédagogique.

On l'a déjà maintes fois souligné, mettre en œuvre une pédagogie centrée sur la personne signifie bien sûr prendre appui sur son rythme d'apprentissage. Mais on a peut-être moins insisté jusqu'alors sur le fait que cela signifie aussi prendre en compte ses savoirs. Prendre en compte ce qu'elle sait déjà afin qu'elle puisse savoir plus encore. Car on ne saurait ici en rester à l'opposition entre celui qui sait (qui est censé tout savoir) et celui qui ignore (qui est censé tout ignorer). En cet endroit, cette pédagogie centrée sur la personne est alors une pédagogie de la réussite. La formatrice de Laurent, à Chalon-sur-Saône, s'inscrit dans cette perspective. Pour elle, il s'agit moins d'être dispensateur de savoirs que passeur, moins d'apprendre à la personne que de lui permettre de réaliser le potentiel qui est en elle, de développer ses capacités à acquérir de nouveaux savoirs. De même, on retrouve sans peine dans ce récit de formation le rôle essentiel de l'attention, de la patience, de l'écoute, de la présence du formateur, de toutes ces caractéristiques qui viennent témoigner de la mise en œuvre, chez le formateur, d'une posture de proximité, d'une volonté d'aller au plus près de l'autre sans pour autant qu'il y ait confusion. Prêter attention sans être dans l'indiscrétion ou l'intrusion, telle pourrait être la formulation, ici, de cette posture de proximité. On l'a vu, le fait que la formatrice soit à même de percevoir des gestes à peine perceptibles ou des attitudes légèrement décalées du stagiaire et soit à même de réagir intelligemment et avec délicatesse à cela est décisif sur le versant humain et pédagogique. L'exemple du stylo qui file moins vite sur le papier en témoigne. Un tel fait est l'indice d'une difficulté du stagiaire à se mobiliser sur son apprentissage sans doute en raison de soucis qui

l'assaillent. Le fait de lui faire entendre qu'il peut se confier lui permet alors de poser une parole sur ce qui lui fait problème. Une telle écoute certes ne lui permet pas de résoudre son problème mais contribue à soulager sa souffrance, à diminuer sa charge psychique. L'apprenant va alors pouvoir retrouver un peu de sa concentration et reprendre son activité d'apprentissage avec plus d'efficacité.

Jean-Louis apprécie tout particulièrement d'être confronté à une diversité de modes d'apprentissage. Le fait de participer à des jeux théâtraux ou encore à des émissions de radio locale le satisfait pleinement, lui qui désire plus que tout améliorer son expression orale.

Rien n'est plus important, dans le cas de Paul, que de bien distinguer entre le temps du face-à-face pédagogique et le temps du travail au sein d'un groupe. Le premier temps fut un temps positif. Paul était rassuré parce qu'il se sentait soutenu, parce qu'il sentait que la formatrice, contrairement aux professeurs lors de sa scolarité, était là pour l'aider. Il avançait à son rythme, pas à pas, commençait à lire des phrases simples. La formatrice était alors convaincue que l'élan avait été donné et que plus rien désormais ne pourrait le casser. Le deuxième temps fut bien moins positif. Paul ne put en effet longtemps soutenir les regards des autres du groupe de formation. Son malaise fut croissant et le poussa à abandonner le stage. Cet abandon releva moins d'une décision mûrement réfléchie que d'une impossibilité quasi-physique : ce sont ces jambes qui ne le portaient plus, qui ne lui permettaient plus de rejoindre le groupe de formation.

Bien sûr, cet abandon ne remet pas en cause le principe du groupe de formation en tant que tel mais bien plutôt celui d'un groupe au sein duquel les personnes qui le composent ne sont pas des pairs. Telle était en effet le cas ici puisque les difficultés auxquels les autres étaient confrontés n'étaient pas du tout du même ordre que les siennes. Les autres étaient d'origine étrangères, savaient plus ou moins lire et écrire dans leur langue maternelle et avaient surtout besoin d'apprendre à s'exprimer dans la langue française. Lui, au contraire, n'éprouvait pas trop de problèmes dans l'expression orale mais devait impérativement apprendre à lire et écrire dans sa langue maternelle. Mais à s'en tenant à ces considérations, on n'épuise pas encore, selon nous, le sens de son abandon. Il nous semble que l'essentiel, ici, est ailleurs, dans le fait d'un groupe dont la composition renforce, réactive sa honte plutôt que la contrarie, l'apaise. Car Paul, contrairement aux autres, ne peut rationaliser ses difficultés en invoquant le fait qu'il aurait été éduqué dans un pays étranger et surtout ne peut supporter la présence de personnes qui, bien que d'origine étrangère, savent mieux lire et écrire dans sa langue maternelle.

A court terme, aucune solution en terme de reconstitution du groupe de formation ne semblait pouvoir être apportée en raison de la singularité de la situation de Paul vis-à-vis des savoirs de base : Une situation plus proche, selon les critères actuels, de l'illettrisme que de l'ilalphabétisme. Dans un premier temps, il semble en effet qu'aucun groupe puisse être formé car aucune autre personne francophone serait confrontée à cette situation. C'est la solution des cours individuels qui alors s'impose même si elle entraîne une réduction importante d'heures de formation. Une solution transitoire car l'on espère que Paul puisse suffisamment réaliser de progrès afin d'intégrer un groupe illettrisme qui devrait être mis en place début 2005.

• *Observations générales*

En s'engageant dans une telle formation, les stagiaires ont dû faire des efforts psychiques importants afin de faire face à une réactivation d'affects pénibles. La peur, tout particulièrement, est ici très présente : peur de ne pas pouvoir tenir sur le versant financier, de réactualiser une situation d'échec connu lors du cursus éducatif initial, de réveiller de mauvais souvenirs scolaires, ne pas être à la hauteur, peur d'offrir ses incapacités, ses lacunes au regard des autres et d'être mal jugé, d'être l'objet de la risée des autres ou encore (et plus simplement) peur de (ou *du*) savoir.²¹

²¹ Les stagiaires peuvent éprouver la peur de (ou *du*) savoir, se sentir coupable de franchir certaines limites en accédant à des savoirs nouveaux jusque là interdits, d'aller dans un monde du « c'est pas pour nous ». La culpabilité, ici, n'est donc pas seulement pas défaut mais par transgression. On peut notamment lire sur ce point *La place*, une petite nouvelle d'Annie Ernaux (Paris, Folio, 1986).

Selon nous, on ne saurait lier cette peur à un public type, au public des « illettrés » et, peu ou prou, le considérer comme une caractéristique qui leur serait propre sans participer d'une logique de stigmatisation. Une telle peur est en fait très largement diffusée dans les processus d'apprentissage, voire propre à tout processus d'apprentissage. Bien sûr, on ne saurait nier qu'elle revêt pour les stagiaires ECLOR des contenus concrets spécifiques en raison de leur situation difficile vis-à-vis des savoirs de base, de leur histoire scolaire mouvementée, écourtée et tout particulièrement de leur expérience de l'échec répété. Du point de vue de l'économie psychique, la peur est un affect qui suscite le plus souvent la paralysie, l'inhibition ou encore la fuite ; un affect qui entrave l'engagement formatif, contre lequel il va falloir lutter ou sur lequel un travail psychique important devra être réalisé afin que sa force soit neutralisée, voire inversée et mise au service de la dynamisation de l'activité apprenante. Nous voudrions maintenant pointer plus concrètement ce qui, dans la pédagogie mise en place, a permis un tel travail psychique. On va le voir, en procédant ainsi, on pourra aisément montrer que cette formation, dans la parole des stagiaires, n'a pris sens, le plus souvent, que dans un rapport d'opposition à ce qu'a été leur expérience scolaire, n'a eu de sens que parce qu'elle a fait rupture avec ce qui, dans cette expérience, aurait été à la source de leur abandon précoce de l'école.

Respect du rythme de l'apprenant

Toutes les situations pédagogiques reposaient sur le respect du rythme d'apprentissage du stagiaire. Grâce au principe du *chacun selon son rythme*, les stagiaires n'ont pas été confrontés à la peur de ne pas pouvoir suivre la progression pédagogique, de perdre pied et, ce faisant, de se retrouver dans la même situation que celle à laquelle ils avaient été confrontés, non sans traumatisme, dans l'univers scolaire. Michel, par exemple, qui se considère comme *un lent*, apprécie de pouvoir disposer de ce temps nécessaire pour l'apprentissage, un temps que l'école lui avait jadis refusé. Seul Paul, à un moment donné, a décroché de la formation. en raison – mais en partie seulement – du temps insuffisant dont la formatrice pouvait disposer pour son accompagnement. Rappelons qu'il a démarré sa formation dans le cadre d'un face-à-face avec la formatrice, réalisant alors des progrès réels malgré une situation linguistique plus proche, selon le positionnement effectué en amont du stage, de l'analphabétisme que de l'illettrisme proprement dit. Intégré ensuite dans un groupe de formation, il ne put alors s'y maintenir longtemps : « *Quand il était en groupe, il était quand même très lent. Il faut lui laisser du temps. Quand on est une dizaine ou une quinzaine de personnes, on a quand assez peu de temps pour laisser la parole à chacun. Je disais : « Après, ça sera à Paul... Il y a trois personnes, préparez-vous... » Mais même en lui laissant ce temps-là pour qu'il se prépare, il n'avait pas le temps !* »

Intégration dans un collectif de pairs

L'intégration dans un collectif n'a jamais été neutre dans la mesure où elle a toujours favorisé ou fait obstacle à l'apprentissage. Ici, ce n'est pas le collectif en lui-même qui peut avoir des vertus pédagogiques ou anti-pédagogiques mais sa composition. Il est important qu'il soit constitué uniquement de pairs, de personnes partageant un parcours semblable et des difficultés de même nature vis-à-vis des savoirs de base. Ainsi, l'intégration dans un groupe de pairs a permis au stagiaire de ne plus vivre sa confrontation avec ses problèmes d'illettrisme dans la solitude et la culpabilité puisque, désormais, il les savait partagés par d'autres. Marie-France nous déclara : « *Ça m'a plutôt apaisée de voir et de savoir que je n'étais pas toute seule dans ce cas-là !* » Parfois même, il put prendre conscience que les autres étaient confrontés à des difficultés plus importantes encore et put alors se mettre dans la position de leur transmettre du savoir. On devine aisément la dimension libératrice d'une telle prise de conscience chez des personnes qui des années durant ont vécu sous l'emprise d'un fort sentiment d'indignité.

De plus, grâce à la promotion de l'entraide au sein du collectif des stagiaires, ils ont pu surmonter la peur de s'exposer au regard des autres, à leur jugement, d'être blessé par leurs moqueries, voire leurs sarcasmes. Ils ont surmonter leur peur d'avoir honte. Cette prise de conscience ne fut pas bien sûr toujours immédiate. Ainsi, parce qu'il pensait que l'individualisation signifiait apprentissage dans le

cadre d'une relation duelle, Vanbe manifesta un mouvement de recul lorsqu'il comprit qu'il devait intégrer un groupe de formation. Mais, on l'a vu, ses appréhensions furent très rapidement vaincues. Enfin, il est important de s'arrêter quelques instant sur l'expérience de Paul dans la mesure où elle montre en creux l'importance d'un collectif composé uniquement de pairs. Il ne pouvait en effet rester longtemps dans un groupe composé de personnes dont l'histoire, les manières de se rapporter au monde et les difficultés linguistiques étaient trop radicalement différentes des siennes. Le fait de s'être retrouvé dans un tel groupe ne pouvait que renforcer le malaise et le manque de confiance dont il souffrait. Il ne pouvait en effet que se sentir plus coupable encore parce qu'ils ne disposait pas, à l'instar des autres, qui étaient d'origine étrangère, d'un système de rationalisation efficace. Il ne pouvait pas en effet avancer qu'il n'avait pas été scolarisé en France. Si l'on veut être plus précis, on dira que ce groupe ne fait pas groupe pour Paul au sens il ne peut pour lui constituer une enveloppe qui le ferait tenir avec les autres, qui le contiendrait au travers notamment de processus identificatoires. Il n'est pour lui qu'un simple agrégat qui ne fait que l'isoler et le morceler davantage.²²

Individualisation ne signifie pas atomisation. Chaque stagiaire entre dans un groupe et peut, avec les autres, produire *du* collectif. Une dynamique peut être ici déclenchée, celle d'un échange des savoirs de base, d'un apprentissage mutuel. Cette dernière peut permettre au stagiaire de changer de statut, de se mettre en position de transmettre du savoir à l'autre. Une position formatrice pour celui-là même qui l'occupe car ce n'est peut-être qu'en transmettant qu'on s'approprie réellement le savoir. Au moment même où on le transmet, en tentant de répondre aux questions de l'interlocuteur Bien sûr, les stagiaires ont investi le groupe de manières diverses et ont fait un usage différencié de ces formes de l'entraide. Pour certains, l'entraide fait partie intégrante de l'apprentissage, permet de mettre à profit le fait même que les stagiaires ont des niveaux de formation différents, appartiennent à des générations différentes. Il s'agit plutôt de mettre à profit le fait que chaque individu, quel qu'il soit, est riche de connaissances et peut donc aider l'autre. Pour d'autres, elle ne peut s'exprimer que de façon ponctuelle et qu'à *la limite de voire hors du* cadre formatif proprement dit. Pour d'autres encore, les stagiaires ne sont pas dans un véritable échange de savoirs mais, de temps à autre, se donnent mutuellement des conseils.

Démystification du savoir

Rien sans doute n'est plus important que de démystifier le savoir lui-même, que de permettre au stagiaire de l'appréhender dans son processus, autrement dit comme résultat provisoire d'un processus fait de tâtonnements, de retours, d'essais et surtout peut-être d'erreurs. Citons ici Jacques Bernardin : « Il est rassurant pour les enfants de voir que si eux se trompent, l'humanité n'a pas arrêté de se tromper et ce depuis des millénaires. »²³ Ce qui est rassurant pour des enfants l'est sans doute plus encore pour des adultes qui ont connu un passé scolaire traumatisant.

Grâce au principe de l'erreur normale, voire de l'erreur comme occasion de progression pédagogique, ils ont pu sans doute être un peu moins confrontés à la réactivation de leur sentiment de culpabilité. Un sentiment qui, comme le souligne la formatrice du site de Chalon-sur-Saône, est entretenu dans l'univers scolaire par de nombreuses procédures comme la correction au stylo rouge, l'emploi du terme « faute », le soulignement de ces « fautes », le verdict sanction de la note... Dans le cadre de la formation, l'erreur n'est pas en effet rejetée du côté de la faute et n'appelle pas sanction, jugement d'incompétence, stigmatisation, voire exclusion. Celui qui la fait ne commet pas une faute et n'est pas jugé, fautif, assigné à la place du *nul*, puni mais au contraire peut, grâce à l'analyse de ses raisons et à sa rectification, entrer dans une dynamique d'apprentissage.

On aura compris qu'il est important que le formateur fasse ainsi retour sur l'erreur afin de pouvoir la dédramatiser et d'en montrer toute la valeur heuristique. Mais il est important aussi – s'il veut s'inscrire dans une pédagogie de la réussite – qu'il fasse retour aussi et surtout peut-être sur les progrès qui ont été réalisés : « *Quelles que soient les activités et l'exercice, l'idée, ce n'est pas de*

²² Se reporter sur cette question à Anzieu Didier, *Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1985.

²³ Bernardin Jacques, Entretien in *Les apprentissages en chantiers*, dossier internet réalisé à partir des débats et conférences de l'Université d'automne de Bombannes, p. 15.

souligner en rouge ce qui ne va pas, c'est de dire : « Là, ça ne va pas mais là, par contre, ça va ! » Quand une personne fait un travail, il y a du mauvais mais il y a aussi du bon, des progrès, des choses qui ont été acquises. » (la formatrice de Laurent).

Démystification du rapport apprenant- formateur

Cette démystification du savoir lui-même est aussi une démystification du rapport apprenant-formateur. Un rapport qui, au fil du temps, est devenu toujours plus actif. C'est en fait toute une posture cognitive qui fut alors parfois bouleversée. L'apprenant n'est plus tout à fait celui dont la tête doit être remplie par l'autre qui « sait », celui chez qui le savoir doit être déposé. Il n'est plus tout à fait celui qui attend passivement de l'autre réponses et solutions. Il devient celui qui s'autorise à agir seul, ou dans le cadre de sa famille, en travaillant le soir, parfois après une dure journée de travail et de formation, en organisant des dictées avec son conjoint et ses enfants. Il devient celui qui tente de cheminer sur les sentiers escarpés du savoir au travers essais et reprises, erreurs et rectifications. Le rôle du formateur est moins alors celui de dispensateur de savoirs que celui de passeur. La formatrice de Laurent : « *On n'est qu'un passage qui doit permettre à la personne d'acquérir des savoirs.* »

Finalement, on dira que l'apprenant, lui aussi, sait même si bien sûr il ne sait pas tout ce que le formateur sait ; on dira qu'il y a toujours du savoir même chez ceux qui paraissent de ce point de vue les plus démunis ; et surtout on dira que le formateur doit alors, dans son orientation pédagogique, *partir de ce savoir-là. Partir de* signifie ici tout à la fois *s'appuyer sur* (s'en servir de tremplin) et *s'en détacher* (pour aller vers des savoirs plus élaborés, plus adéquats).

Au-delà d'une conception instrumentale du savoir

On aurait pu se contenter d'inscrire cette opération de ré-apprentissage des savoirs de base dans une vision instrumentale, s'attacher plus à sa fonctionnalité qu'à son sens. L'utilité de cette opération vis-à-vis de l'activité professionnelle et de la vie quotidienne semble en effet évidente, semble pouvoir se passer de trop longs commentaires. On ne niera pas que mieux maîtriser ces savoirs-là doit permettre en effet aux intérimaires de mieux maîtriser leur activité professionnelle. Sans doute faut-il qu'il y ait un retour sur investissement rapide, de sorte que les responsables des entreprises clientes, notamment lorsque ces derniers sont fortement impliqués, sinon à l'origine de la démarche, soient à même de mesurer, sur le lieu de travail, l'impact positif de cette formation sur la performance et les compétences des intérimaires. On ne niera pas non plus que mieux maîtriser ces savoirs-là doit permettre aux intérimaires de mieux se débrouiller dans la vie quotidienne. Mais on ajoutera qu'il est impérieux d'inscrire aussi cette opération dans une dimension de plaisir. Dans cette perspective, la formatrice de Laurent n'a cessé de faire preuve d'inventivité, lui permettant par exemple de travailler sur des petits textes se rapprochant du style roman policier afin de lui donner le goût de lire.

Apprendre à apprendre

Dans le cadre de cette formation, les stagiaires n'ont pas seulement acquis de nouveaux savoirs en matière d'écriture, de lecture et de calcul. Ils n'ont pas seulement appris mais appris à apprendre, appris à utiliser, voire à inventer certains outils d'apprentissage. Ainsi Michel a appris à faire usage du dictionnaire afin d'accéder au sens des mots qui lui étaient jusqu'alors étrangers et de l'annuaire afin de chercher des adresses : « *Il y a le dictionnaire pour comprendre les mots. On apprend à chercher dans les annuaires les adresses.* » Laurent fait œuvre d'ingéniosité en décidant d'acheter un répertoire qui lui permet de noter tous les mots sur lesquels il bute : « *Laurent a plein d'idées, Il me dit : « Il y a des mots sur lesquels je bute. Je vais m'acheter un répertoire et puis je vais noter tous ces mots-là ! » Je trouve ça génial parce que ce n'est pas nous qui l'imposons.* » (la formatrice de Laurent). Marie-France invente la dictée familiale. Elle sélectionne ainsi un texte dans un ouvrage et demande à son mari de le lui dicter ainsi qu'à ses enfants. Elle leur propose ensuite une correction comparative des

« fautes » : « Ça me permet d'acquérir un peu plus que ce que j'apprends en formation et ça permet aux enfants de revoir au niveau du français là où ils ont fait des fautes... »

Attention soutenue

Enfin, l'attention dont les stagiaires ont été l'objet de la part des formateurs tranche singulièrement, selon eux, avec l'indifférence dont ils avaient été l'objet durant leur cursus scolaire. Plus que tout, peut-être, c'est ce fait-là qui était leur désir d'apprendre, qui le porte, et le renforce à un point tel qu'il l'emporte alors sur la peur. Cette attention leur permet de pouvoir bénéficier d'une aide concrète au bon moment, notamment lorsqu'ils ne parviennent pas, faute de le comprendre, à résoudre un problème mais aussi de pouvoir – sur un versant plus symbolique – trouver une place. On ne saurait en effet occuper une place que si l'on existe au yeux de l'autre. Ici, on n'est pas seulement techniquement aidé par autrui mais symboliquement existant. Cette dernière dimension est vitale pour tout processus d'apprentissage.

Mobilisation individuelle et familiale

Adopter une posture formative suppose un travail sur soi conséquent. L'enjeu décisif pour l'apprenant consiste ensuite à pouvoir se maintenir en permanence dans cette posture. Il faut comprendre que le fait de la tenir aussi dans le cadre spatio-temporel privé et de lui donner une dimension familiale relève d'une stratégie qui participe de ce maintien. Répétons le : dans ce cas, un tel débordement n'est pas facultatif mais nécessaire au processus d'appropriation des notions mais aussi, et surtout peut-être, au maintien de la mobilisation formative.

Ainsi, Marie-France va au-delà de ce qu'on exige d'elle dans cette formation, trouvant suffisamment de ressources encore afin de réviser ou de faire des exercices sur l'écrit, le soir, chez elle : « Hier soir, je n'avais pas envie de me mettre devant la télé et je m'étais un peu avancée la veille. J'ai ouvert le classeur et j'ai travaillé dessus. Je ne vais pas dire que je le fais souvent mais ça m'arrive » Sa mobilisation, parfois, ne cesse pas, le soir, se maintient jusque dans son lit : « Un soir, dans mon lit, au lieu de compter les moutons, j'ai appris ma table de 7 ! » Elle revêt de surcroît un caractère familial au travers d'un soutien, d'un étayage, d'un accompagnement : « Je suis quand même bien entouré... mon mari est content de moi parce qu'il voit que je prends plaisir ce que je fais. J'arrive à apprendre, à monter les escaliers et lui, il préfère me voir comme ça que comme j'étais avant... et mes enfants aussi. Ils sont là pour me soutenir. » Mais les autres ne sont pas là seulement pour favoriser l'implication de Marie-France. Ils peuvent aussi s'impliquer directement en décidant d'entrer à leur tout dans le processus d'apprentissage : « Il faudrait que je m'y remette... » (le conjoint) ; « ...tu fais ça ! Il faudrait que je revvoie ! » (un de ses enfants). Une telle implication permet alors de repositionner Marie-France en tant sujet à même de transmettre du savoir : « Je suis contente de faire revoir à mon mari, éventuellement à mes enfants des choses qu'ils ont oubliées... » Et on peut bien sûr ici ré-évoquer la dictée collective comme forme particulièrement aboutie de mobilisation familiale. Là, « Tout le monde s'y met ! »

Propos conclusifs sur les modes d'apprentissage

Globalement, les procédures pédagogiques répondaient bien au défi relevé dans cette formation. Les différents types de rupture (rythmique, relationnelle, normative) d'avec l'univers scolaire que nous avons pu observer ont permis aux stagiaires de dépasser (relativement) les affects négatifs qui ont pu les assaillir lors de leur engagement dans cette formation. Ainsi, grâce au principe du « chacun selon son rythme », ils n'ont pas été trop confrontés, durant leur apprentissage, à la peur de perdre pied, de ne pas pouvoir enchaîner. Grâce au principe du non étalement des lacunes devant les autres stagiaires, ils n'ont pas été trop confrontés à la peur de s'exposer à leurs jugements, voire à leurs moqueries et, bien sûr, à la honte qui peut en résulter. Grâce à la substitution du principe de la mise à profit de son

erreur afin de progresser à celui de sa mise en faute, leur sentiment de culpabilité n'a pas été trop réactivé. De surcroît, leur désir d'apprendre (lié notamment au désir de réparation) non seulement n'a pas été trop barré, miné, concurrencé par tous ces affects négatifs (peur, honte, sentiment de culpabilité) mais a été aussi porté, étayé, soutenu par la présence active des formateurs et les liens d'entraide qui souvent les unissaient aux autres stagiaires.

L'utilisation des supports ADIA et entreprise cliente

La réalisation d'une banque d'outils constituait un objectif majeur du dispositif ECLOR. Une pochette contenant 17 documents ADIA a été dans cette perspective adressée aux organismes de formation qui participaient à la démarche et des réunions de regroupement de formateurs (six au total à notre connaissance) ont été organisées, parallèlement aux opérations sur chacun des sites opérationnels, afin de permettre leur didactisation. De surcroît, des documents collectés dans les entreprises utilisatrices (fiche sécurité, règlement intérieur, procédure qualité...) devaient, eux aussi, faire l'objet d'une didactisation et venir enrichir cette banque. L'ensemble de ce travail auquel participaient des représentants du service RH intérimaire était animé par l'équipe de l'ALCI 77. Notons enfin que les exercices proposés étaient codifiés en fonction des étapes du référentiel Fas CUEEP.

- ***Le point sur chaque site opérationnel***

A Châtelleraut, Michel a pris appui sur les bulletins de paie pour l'apprentissage des pourcentages ainsi que sur d'autres documents qui présentent les avantages sociaux dont les intérimaires peuvent bénéficier. Jean-Philippe a pris appui sur les bulletins de paie et les contrats de mission.

A Bron, Vanbe a réalisé de nombreux exercices (classement d'informations, repérage de mots, de leur genre, compréhension de leurs sens...) à partir de documents ADIA et d'un certain nombre de documents fonctionnels de la vie quotidienne comme des modes d'emploi, des factures, des formulaires d'aide au logement ou de déclaration de revenus. Il a aussi travaillé sur des petits textes tirés du journal local « Le Progrès ». Enfin, il a pris appui sur des documents de l'entreprise cliente, tout particulièrement sur des fiches de travaux qui permettent de suivre un produit une fois la commande lancée, qui dressent des suites de références, des codes de procédures, qui explicitent les démarches à suivre pour la fabrication des diverses pièces, et les outils qu'il s'agit alors d'utiliser.

A Saint-Nazaire, la formatrice insiste sur le fait d'avoir toujours utilisé ces documents en partant des besoins exprimés par Marie-France. Afin de donner une idée de l'état d'esprit qui l'anime, elle nous dit : « *Je pioche à gauche, à droite, je fabrique, je bricole* ». Elle rajoute enfin qu'il est important, dans cette perspective, que ces documents soient fournis par la stagiaire elle-même. Lors de notre rencontre, Marie-France avait pu ainsi travailler sur le dossier candidature et la fiche de paie. Le premier document, le dossier de candidature a été ainsi sélectionné parce qu'il constituait un bon exemple d'écriture professionnelle, parce qu'il permettait notamment de faire des exercices sur les lettres de motivation. Le deuxième document, la fiche de paie, l'a été, comme c'est souvent le cas, pour le calcul des fractions mais aussi, c'est moins souvent le cas, pour le problème plus complexe des horaires en décimales. Dans les deux cas, savoir cela s'avérait fort utile pour qui veut se débrouiller dans la vie quotidienne.

A Chalon-sur-Saône, aussi, la formatrice précise n'en faire usage que dans la mesure où elle trouve matière à didactiser, que s'ils permettent de bien appuyer une séance de formation qui puisse faire sens pour l'intérimaire, répondre à certaines de ses préoccupations pratiques, de ses demandes. Ce qui bien sûr signifie qu'on ne va pas consacrer toutes les séances à ces documents, qu'on va aussi mettre en jeu d'autres documents qui permettront de construire des exercices au fur et à mesure que l'on découvre les besoins et les désirs du stagiaire. Chemin faisant, on s'appuie sur le fait qu'on n'écrit pas seulement par nécessité mais aussi par plaisir. Parce que Laurent aime les romans policiers, on introduira alors des textes qui s'en rapprochent, par exemple, des histoires courtes de Pierre Bellemare.

Parce que Laurent est curieux, assoiffé de savoirs concernant le monde qui l'entoure, on introduira alors des articles sur la démographie de la Saône-et-Loire...

Le site de Marseille fait ici exception. Jean-Louis, sans doute à tort, considère qu'il ne disposerait pas d'un niveau suffisant pour pouvoir travailler sur des documents ADIA : « *Les documents ADIA sont trop haut pour nous.* » Par contre, certains documents qui font l'objet d'un usage professionnel quotidien ont été transformés en outils de formation. C'est le cas notamment des bons de suivi des stocks qui ont été mis à contribution afin de faciliter l'apprentissage des opérations élémentaires.

A Meaux, la formatrice a pour principe de partir des besoins exprimés par Paul afin de construire sa pédagogie, de transformer une parole singulière en objet d'apprentissage. C'est dans ce contexte qu'elle fait usage de documents de la société ADIA et de l'entreprise cliente. Pour Paul, la sacoche contenant les documents ADIA, au-delà de son utilité évidente vis-à-vis du processus d'apprentissage, vient signifier l'implication de l'agence, l'intérêt qu'elle accorde à cette démarche de lutte contre l'illettrisme et à ceux qui s'y engagent.

• *Observations générales*

On ne niera pas que la démarche de regroupement des organismes de formation propre à cette deuxième expérimentation a constitué un apport conséquent en permettant notamment un échange de pratiques et un enrichissement de la banque d'outils ADIA. On pointera cependant les difficultés qui ont accompagné sa mise en œuvre. Les animateurs de cette démarche ont surtout insisté ici sur l'inégale participation des organismes de formation, sur la faible mobilisation de certains d'entre eux malgré les nombreuses relances dont il ont pu être l'objet, sur le fait que les formateurs eux-mêmes manifesteraient parfois quelques réticences à donner leur outil dans la mesure où ils vivraient cet acte plutôt sur le mode de la dépossession que sur le mode de l'enrichissement mutuel.

On ajoutera qu'il n'est peut-être pas aisé pour eux de porter à la connaissance des autres professionnels un outil qui a été construit pour répondre aux besoins d'apprentissage de ce stagiaire-là (de celui qui leur faisait face dans le cadre d'une relation marquée par une forte singularité) et pas de tel autre. C'est peut-être aussi le passage du particulier au général, voire du singulier à l'universel qui ici fait difficulté. Le fait que les formateurs aient préféré abandonner la perspective de faire usage d'un livret pédagogique commun²⁴ (proposé à un moment donné de la démarche par un organisme de formation) pour retrouver leurs propres outils d'accompagnement relève sans doute de cette difficulté-là.

On vient de le voir en portant un regard sur chacun des sites opérationnels, tous les stagiaires ont eu recours à des supports ADIA dans leur apprentissage, excepté Jean-Louis à Marseille dont le niveau, selon lui, n'en permettrait pas encore l'utilisation. On retiendra surtout que l'usage de ces documents a toujours été sélectif, jamais systématique. Ces documents ont été en fait sélectionnés en fonction de leur utilité, de leur intérêt pratique pour la vie quotidienne mais aussi en fonction de leur intérêt pédagogique et de leur caractère attrayant. Un document ne devient outil pédagogique que dans la mesure où il permet d'appuyer, de nourrir une séance de formation s'inscrivant dans une progression.

On l'a déjà souligné et on a tenté d'en rendre compte, la négociation avec l'entreprise cliente sur l'obtention de documents internes utilisés par l'intérimaire dans le cadre de son activité professionnelle n'a pas toujours eu lieu ou n'a pas toujours pu aboutir. On ne s'étonnera donc pas ici que les outils pédagogiques issus de l'entreprise font défaut à peu près dans la moitié des sites.

²⁴ Le livret pédagogique était conçu comme un modèle générique avec possibilité d'adaptation locale. Il devait être proposé et non imposé.

Les retombées professionnelles et sociales

• *Le point sur chaque site opérationnel*

Michel a le sentiment d'avoir amélioré son expression verbale, enrichi son vocabulaire. Lorsqu'il s'adresse à autrui, il trouve enfin les mots qui lui faisait défaut jusqu'alors. Il nous dit : « *Ça remet des mots qui manquent dans la tête.* » C'est à l'aune de sa vie quotidienne, des actes qu'il peut désormais poser, que Michel évalue cette formation. Pour lui, le résultat est là, patent : « *Dans la vie de tous les jours, c'est mieux qu'avant* ». Certains actes entrent peu à peu dans la routine comme écrire des adresses : « *Oui... sans problème...* » D'autres deviennent moins problématiques comme libeller des chèques dont le montant ne dépasse pas 200 euros ou encore faire usage de l'ordinateur : « *Oui mais des petits* » ; « *Je n'avais jamais fait ça de ma vie, ce n'est pas évident !* » D'autres encore ne sont plus maintenant aussi inaccessibles, pointent à l'horizon des possibles comme remplir sa feuille d'impôt. La conseillère en recrutement de l'agence et le directeur technique de l'entreprise utilisatrice s'accordent à dire que Michel ne serait plus le même homme, aurait subi comme une métamorphose durant le temps de cette formation. Il serait moins renfermé, plus ouvert, plus à l'aise, voire plus joyeux : « *Avant, on ne le remarquait pas... Aujourd'hui, il nous dit bonjour juste pour le plaisir. Il est toujours de bons services, joyeux même ! Il a toujours une blague, c'est incroyable !* » (la conseillère en recrutement). Certes, Michel occupe aujourd'hui toujours le même poste de travail car on ne pourrait pas, dans le cadre de l'entreprise, lui en proposer un autre que celui de manutentionnaire. Si l'on en reste à ce seul point de vue, la formation n'aurait été utile ni pour l'intérimaire, ni pour l'entreprise cliente. Mais d'un autre point de vue, il en va tout autrement car il *se sentirait mieux dans sa peau* et bénéficierait d'une plus grande reconnaissance. Il se sentirait moins honteux et n'aurait plus à cacher à ses collègues de travail ses problèmes linguistiques. Il l'occuperait alors ce poste autrement, faisant preuve de plus d'initiative. C'est sa manière d'être au travail et en relation avec les autres qui aurait été l'objet d'un véritable changement dans la mesure où il aurait gagné en confiance, en estime de soi, où il ferait preuve d'une plus grande ouverture et réactivité. On comprend alors que le directeur technique puisse considérer que les retombées de cette opération de formation soient tout à fait positives pour son entreprise : « *C'est tout à fait positif pour nous !* » Il nous faut sans doute ici insister sur le fait que cette formation a eu aussi des effets dans l'ordre professionnel alors même, on l'a vu plus haut, que les attentes de Michel vis-à-vis de ce stage étaient strictement familiales.

Jean-Philippe, dans son évaluation, distingue bien entre les mathématiques, la lecture et l'écriture. Selon lui, il aurait réalisé des progrès conséquents en mathématiques, même s'il doit continuer à déployer des efforts sur les divisions et les pourcentages afin de mieux les maîtriser. Il aurait réalisé des progrès non négligeables en lecture. Il n'hésite pas ici à convoquer l'avis autorisé de la formatrice. Il aurait buté, par contre, sur l'écriture. Il sait désormais qu'il devra y investir tout son énergie. Jean-Philippe, enfin, a le sentiment qu'il pourra bientôt présenter son code et peut-être alors, grâce à l'usage d'une voiture, élargir son aire de recherche de l'emploi.

« *Ça m'a apporté dans ma vie personnelle. Dans ma vie professionnelle, franchement non !* » On le voit, Vanbe porte un jugement tranché sur l'apport de cette formation. Il a le sentiment d'avoir appris, et d'avoir appris ce qu'il ne pensait pas apprendre dans une telle formation, sans doute parce qu'il l'identifiait trop, au départ, au monde scolaire : « *J'ai appris des choses que je n'aurais jamais pensé apprendre ici.* » Il a appris notamment à bien distinguer entre le langage parlé et le langage écrit : « *Quand on parle, on ne fait jamais attention ! Par écrit, c'est différent !* » Mais l'essentiel est peut-être ailleurs, dans le fait que Vanbe, au-delà de l'acquisition de tel ou tel savoir, a commencé à transformer son rapport au savoir. Désormais, le savoir, pour lui, peut faire sens même s'il n'est pas strictement utile et surtout rentable : « *Au départ, vous étiez dans le « ça me servira à quoi ? » Le démarrage a pris du temps pour cela. Mais après, franchement vous étiez à l'aise...* » (la formatrice) On le sait, Vanbe n'a jamais voulu ou pu reconnaître qu'il rencontrait des difficultés dans sa vie quotidienne en raison de ses lacunes linguistiques. Au terme de cette formation, il maintient une telle attitude sans pour autant nier son impact positif sur sa vie quotidienne : « *Je pense que je me débrouille encore mieux. Cette formation, ce n'est pas une perte, c'est un atout !* » Notons cependant que Vanbe n'appuie pas son jugement sur des exemples concrets. Sa résistance à reconnaître ses difficultés est plus forte encore lorsqu'il s'agit de son activité professionnelle en raison des enjeux

subjectifs, intra-psychiques (maintenir les mécanismes projectifs afin de protéger son estime de soi) mais aussi d'enjeux sociaux (mettre en avant ses compétences professionnelles afin d'obtenir une augmentation salariale) que nous avons pu cerner tout au long de cette étude. Le déni est cependant loin d'être absolu. Ainsi, de la reconnaissance peut être à l'œuvre dans le discours mais, le plus souvent, de façon incidente, indirecte, et en noyant sa situation personnelle dans un « on » quelque peu anonyme : *« C'est bien. Même mes collègues m'ont dit qu'ils aimeraient bien faire ça. Ça les remettraient un petit peu à niveau. Vous savez, quand on travaille huit ou quinze ans dans un boîte, finalement on perd... »*

Pour Marie-France, l'obtention d'un diplôme n'a jamais été vécu comme un événement irréalisable. Elle s'est d'ailleurs engagée dans cette formation pour faire peut-être, si les conditions le permettaient, « ce genre de pas ». Lorsque nous l'avons rencontré, elle voulait enchaîner sur une formation qualifiante lui permettant d'accéder à un emploi qui, de préférence, devait s'inscrire dans la filière administrative. Aujourd'hui, nous apprenons qu'elle vient de terminer une formation qualifiante dans une autre filière puisqu'elle vient d'obtenir un CQP d'ajusteuse monteuse cellule avion dans l'aéronautique. On le voit, le chemin parcouru par Marie-France est, de ce point de vue, peut-être le plus aboutie. Il est en tout cas exemplaire des possibilités immenses ouvertes par le dispositif ECLOR. Mais aussi de la faible prédictibilité qui caractérise les parcours professionnels. Qui en effet aurait pu prédire que Marie-France puisse décrocher un tel diplôme ? Personne sans doute. Elle-même ne l'aurait pu ! Elle nous dit : *« J'ai l'impression de voir en moi. Je vois quand même que ça a bougé ! »* On aura compris que les effets de la formation s'inscrivent aussi dans l'ordre de la subjectivité, dans le rapport que l'on a avec soi-même. Un rapport qui, pour le coup, perd de son opacité. Comme si l'on avait plus besoin de se mentir à soi-même, de se maintenir dans le déni et le désaveu. Marie-France a éprouvé beaucoup de plaisir dans cette formation parce qu'elle y a trouvé la possibilité concrète d'y acquérir du savoir, d'augmenter sa puissance d'agir et de transformer toutes les hontes et humiliations subies à l'école en fierté. Ce qui ne pouvait pas être entrepris hier, et était source de honte, peut l'être aujourd'hui et devient source de fierté : *« A contre-cœur, je ne l'aurais pas fait. J'ai beaucoup de plaisir à y aller parce que je vais acquérir quelque chose, que j'ai moins honte de faire un mot, d'envoyer un courrier. Quand je suis ressortie la première fois, j'étais contente parce que je me suis dit que j'étais capable de... »* Marie-France désormais connaît la fierté de progresser : *« Je suis quand même contente de moi parce que j'ai fait des progrès... Jacqueline me l'a confirmée... »* Elle connaît la fierté de pouvoir faire les multiplications à la main ou encore de pouvoir sortir de sa cuisine et se retrouver le soir avec ses enfants, elle penchée sur le dossier de la formation, eux sur leurs devoirs scolaires : *« Maintenant je ne prends plus la calculatrice. J'ai une fierté de faire mes multiplications ou mes divisions à la main... J'ai plaisir à faire ça maintenant alors qu'avant j'aurais été dans ma cuisine. J'aurais eu trop honte de montrer à mes enfants mes difficultés. Là, je suis fière d'être assise avec eux et de faire... »*

Laurent vivait ses difficultés en matière d'écriture sur le mode de l'handicap. Aujourd'hui, nul ne niera les progrès qu'il a pu, ici, réaliser. Nul ne niera que son écriture est plus rapide et plus fluide, que son graphisme est plus élaboré, plus beau, que son vocabulaire est enrichi, que ses phrases sont mieux construites, plus structurées, plus complexes. Nul ne niera qu'il fait moins d'erreurs orthographiques ou de conjugaison. Selon la formatrice, nombre de comportements directement observables témoigneraient de l'impact positif de cette formation. Désormais, il n'hésite plus à écrire sur le cahier de relève devant son chef, n'éprouvant plus le besoin de se cacher de lui. Désormais, il n'hésite plus à faire des chèques et, au-delà, à prendre l'initiative de rédiger une lettre à la Direction départementale de l'Équipement (DDE) ou encore à acheter une revue de bricolage. En fait, ces actes multiples et diversifiés manifestent chez lui le passage de la puissance de pâtir à la puissance d'agir. *« Ça peut paraître ridicule mais pour moi, c'est énorme ! »* Chaque fois, Laurent fait usage d'une formule de ce type avant de nous faire part de tel ou tel progrès qu'il a pu constater chez lui. Se manifeste là comme un besoin de nous faire entendre que nous ne devons pas nous méprendre en sous-estimant ce qui, pour lui, a pu advenir lors de cette formation ; que nous devons évaluer cette formation et donner sens aux actes qu'il peut désormais poser non pas à partir de notre place mais en tentant – même si cela revient à nous demander l'impossible – d'occuper la sienne. Car ces progrès sont plus que de simples progrès linéaires dans la mesure où ils bouleversent radicalement sa vie, font rupture. Mais tout n'a pas encore été dit concernant ses progrès. Car rien, ici, n'est peut-être plus significatif que le fait pour lui de ne plus imiter le style d'écriture de sa femme, de se réapproprier son style propre. On le voit, la

façon de former les lettres est ici au cœur du processus de subjectivation²⁵. Tout se passe comme s'il venait tout à coup de *se débarrasser des casseroles qu'il traînait derrière lui*, qui le tiraient en arrière, comme s'il venait *se délester d'un poids qui le plombait* ou encore de *couper les ficelles qui le ligotaient et entravaient chez lui tout mouvement*. Bien sûr, toute cette nouvelle richesse acquise par l'individu ne peut que rejaillir positivement pour l'entreprise. On ne sera pas surpris en effet de constater qu'il a gagné en assurance, devenant plus opérationnel et performant pour l'entreprise cliente.

Jean-Louis s'est engagé dans cette formation afin de pouvoir mieux s'exprimer. Il a le sentiment, grâce notamment au travail qu'il mène dans le cadre d'un atelier théâtre ou d'une radio locale, d'avancer très concrètement dans la réalisation de cet objectif parce que, désormais, il parlerait plus calmement, plus posément, sans trop oublier de syllabes, ou couper de mots ou encore répéter plusieurs fois d'autres mots. Il apprendrait donc à mieux parler mais aussi et indissociablement, grâce aux jeux de rôles, à mieux se connaître. Comme pour Marie-France, c'est le rapport à soi qui est l'objet d'une transformation décisive. Enfin, on ne peut pas sans doute rabattre tous les progrès réalisés par Jean-Louis sur le registre de l'expression orale. D'autres sont en voie de réalisation notamment sur le registre de l'écrit. Jean-Louis, désormais, note en effet sur un carnet les dates et les heures de mission Cela, la responsable de l'entreprise cliente n'a point manqué de le remarquer.

Il n'est pas aisée, par contre, de porter une évaluation sur les progrès réalisés par Paul dans le cadre de cette démarche. La formatrice estime que Paul dont le point de départ était caractérisé par une situation d'analphabétisme a réalisé de réels progrès dans le cadre du face-à-face pédagogique, était notamment à même de lire et d'écrire des phrases simples mais se demande aujourd'hui si ceux-ci ne seront pas remis en cause par l'interruption de son engagement dans le stage.

- ***Observations générales***

Lorsqu'on prend la mesure des difficultés auxquelles on est confronté dans la mise en place du projet ECLOR, on pourrait céder au découragement. On l'a vu, rien n'est simple et il est difficile, dans la pratique, de réunir toutes les conditions sociales et subjectives de l'engagement des intérimaires. Il suffit cependant de prêter attention aux retombées concrètes de cette expérimentation pour retrouver de l'enthousiasme, pour se convaincre de nouveau que tous les efforts qui ont pu être déployés ne l'ont pas été en vain. Certaines de ces retombées concernent le monde professionnel ; d'autres plutôt le monde social et familial. Certaines retombées sont facilement et immédiatement observables par autrui, parfois même spectaculaires. D'autres le sont moins car liées à des zones de la subjectivité difficilement objectivables, participant d'un bouleversement du rapport que l'on peut entretenir avec soi-même.

Meilleure maîtrise du poste de travail

Pour certains, la meilleure maîtrise des savoirs de base entraîne une meilleure maîtrise de leur poste de travail. Aujourd'hui, tel salarié (Laurent) n'hésite plus à écrire sur le cahier de relève devant son chef, n'éprouvant plus le besoin de se cacher de lui. Tel autre (Jean-Louis) s'exprime mieux et est à même d'aider plus concrètement les clients... Ces acquis permettent donc à ces salariés de rester sur un poste de travail même si les exigences en terme de maîtrise de savoir de base se sont accrues. On est là dans la lutte contre l'exclusion. Parfois, il faut surtout porter l'attention sur les manières d'être au travail si l'on veut prendre la mesure des changements en cours. Comment en effet ne pas voir que la plupart des salariés engagés dans cette formation ont gagné en confiance, en estime de soi, ou encore font preuve désormais d'une plus grande ouverture et réactivité ?

²⁵ Par subjectivation, on entend le fait d'advenir en tant que sujet, autrement dit le fait de se déplacer subjectivement, de sortir d'une place assignée par les autres pour aller vers sa place.

Inscription dans une perspective promotionnelle

Ces acquis permettent à certains salariés de s'inscrire dans une perspective professionnelle. La coopération peut être, ici, forte, active, étroite entre ADIA et l'entreprise cliente. Parfois, c'est le client lui-même qui repère la situation d'illettrisme chez un opérateur qui, par ailleurs, dispose de compétences importantes. C'est le client qui, ce faisant, se tourne vers ADIA pour que le salarié puisse s'inscrire dans cette formation. Dans ce cas, la formation visant le ré-apprentissage des savoirs de base peut être suivie par une formation plus qualifiante et déboucher sur une possibilité d'embauche en CDI comme dans l'expérience nommée Tremplin que la société ADIA, dans le cadre du dispositif ECLOR, conduit avec Renault Douai. Cette dernière démarche essaie en effet d'articuler formation à une meilleure maîtrise des savoirs de base, contrat de qualification et embauche.

L'expérience est fort instructive pour qui tente de la comprendre en prenant appui sur la clinique sociologique : Ne sommes-nous pas en effet confrontés ici à une situation qui peut paraître de prime abord quelque peu paradoxale ? On a pu en effet rencontrer des difficultés importantes là où toutes les conditions de la réussite semblaient réunies (Vanbe à Bron et surtout Paul à Meaux). La réussite, par contre, a été au rendez-vous là où toutes ses conditions a priori n'étaient point réunies. Le cas de Marie-France à Saint-Nazaire mérite sans doute qu'on s'y arrête. Qu'il nous suffise ici de rappeler simplement que l'entreprise cliente n'avait pas été, à sa demande, mise au courant de son engagement dans le stage ECLOR, qu'aucune négociation n'avait donc pu être amorcée sur la libération d'heures pour la formation ou encore sur l'obtention de documents professionnels. Pire, aucun planning ne pouvait être fourni à l'avance à l'organisme de formation compte tenu de la forte flexibilisation qui caractérisait son temps de travail. Et pourtant, Marie-France, aujourd'hui est peut-être celle qui, parmi les personnes que nous avons rencontrées, est allée le plus loin sur la voie de la promotion en accédant à un CQP d'ajusteuse monteuse cellule avion dans l'aéronautique.

Pourquoi tel stagiaire se démobilise-t-il au moment même où toutes les conditions objectives de la mobilisation lui sont offertes ? Pourquoi tel autre parvient-il à trouver suffisamment de forces dans un contexte objectif très défavorable afin de surmonter des difficultés qui peuvent apparaître quasi-insurmontables. Bien sûr, une démarche proprement clinique mériterait ici d'être menée plus avant afin de pouvoir démêler la complexité des relations qui unissent les dimensions sociales et subjectives propre à un engagement formatif. On peut cependant pointer, sans risquer de trop se tromper, la force contre-formative de certaines dynamiques subjectives. Ainsi, l'échec est toujours inscrit en tant que risque dans le processus de formation. On comprend qu'il soit source de peur et réactive des peurs anciennes qui étaient jusqu'alors enfouies. Or, le fait même de ne plus pouvoir l'attribuer à une causalité extérieure et objective, de ne plus pouvoir en rejeter la responsabilité sur l'Autre ne fait finalement que renforcer cette peur et surtout peut-être en modifier le contenu concret. Car le stagiaire, en cas d'échec, ne pourrait plus protéger à minima son estime de soi. La peur devient la peur de se retrouver dans une situation source de honte. On comprend alors qu'il ne lui reste guère que la fuite comme mode de défense. Dans d'autres dynamiques subjectives, la force liée au besoin de réparation est telle qu'elle emporte sur son passage tous les obstacles qui s'y dressent.

Du problématique au routinier

C'est aussi à l'aune de la vie quotidienne, des actes qu'on y pose, qu'on peut évaluer cette formation. Ainsi ce qui était problématique l'est moins, voire devient routinier. Désormais on sait faire ce que l'on ne savait pas faire. L'engagement dans la formation dessine, départage *un avant* et *un maintenant* dans la possibilité même de poser les actes de la vie quotidienne. On pourrait faire l'inventaire de tous les actes qui tombent peu à peu dans la catégorie de la routine : écrire une adresse, libeller un chèque, faire un courrier administratif... On assiste ici à un processus de socialisation au sens sociologique du terme.²⁶

²⁶ Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, 1986.

Un autre rapport au passé et au futur

Jusqu'alors les personnes n'avaient guère eu l'occasion de faire retour sur leur passé familial et scolaire, devaient encore le subir. Les expressions ici ne manquent pas, qui témoignent d'un sentiment d'en être moins prisonnier. Tout se passe en effet comme si la formation avait permis de *se débarrasser de casseroles que l'on traînait*, de *se délester d'un poids qui plombait*, de *couper les ficelles qui ligotaient*... Certains actes ne sont plus aussi inaccessibles qu'auparavant. Plus encore que le rapport au passé, le rapport au futur change. L'espoir, peut-être pour la première fois, est enfin permis. Le futur n'a plus le visage d'un éternel recommencement mais celui d'un champ de possibles ouvert, où de l'inédit peut émerger. Ce qui n'était pas possible le devient. Ou le deviendra plus tard. Le permis de conduire, le diplôme, les missions régulières, le CDI appartiennent désormais au domaine du réalisable.

Un autre rapport au savoir

Les pédagogies mises en œuvres dans les organismes de formation ont permis aux stagiaires de se savoir « sachant » et de se savoir capables d'accéder à de nouveaux savoirs. Le savoir n'est plus tout à fait cette chose inaccessible, menaçante et qui fait peur. Il est déjà là et ne demande qu'à se construire plus encore. On a envie de dire, à l'instar de Marie-France, qu'il ne demande qu'à *flourir*. On le sait, on ne peut accéder à de nouveaux savoirs que si on fait des efforts afin de vaincre des peurs paralysantes, que si l'on est animé du désir de se déplacer subjectivement, d'aller là où on nous interdit d'aller. Les difficultés pour y accéder ne sont plus aussi insurmontables qu'on pouvait, il n'y a pas si longtemps, le penser. Savoir faire *cela* n'est donc peut-être pas aussi compliqué qu'on pouvait le penser au premier abord. Les formateurs ont été les témoins de l'émergence de cette nouvelle attitude.

Un autre rapport à soi-même

On aura compris que les stagiaires, au terme de cette formation, n'ont pas seulement la tête plus pleine mais ont véritablement construit un autre rapport à eux-mêmes. Que le terme *métamorphose* soit utilisé pour rendre compte des transformations de l'un d'entre eux (Michel) par tous ceux qui l'entourent témoigne en tout cas de la profondeur des processus en cours, de leur forte visibilité sociale. Tout aussi significatif est le fait, pour un autre stagiaire (Laurent), de pouvoir s'approprier son style graphique propre alors qu'il se contentait jusqu'alors de copier celui de sa conjointe. Comment enfin ne pas prêter attention aux propos tenus par la seule femme (Marie-France) que nous avons pu interviewer ? Que nous dit-elle sinon qu'elle se sent *plus femme* ? On l'a déjà souligné plus haut, dans le récit de vie et de formation : Rien, semble-t-il, n'a bougé dans la répartition des tâches domestiques. Mais le fait qu'elle déclare devoir désormais *penser à elle et s'accorder des moments* témoigne de son désir de s'arracher de ce qui fait pour elle condition, de se déplacer, de quitter les positions subjectives de l'épouse dévouée et de la mère qui doit se sacrifier à ses enfants. On peut ici faire l'hypothèse que ce besoin de se sacrifier (à ses enfants) s'exprimait d'autant plus que sa culpabilité par défaut était plus exacerbée, qu'elle avait le sentiment de ne pas pouvoir exercer pleinement sa fonction maternelle (en les aidant notamment dans leurs devoirs scolaires). Tour donne à penser que l'on se sacrifie pour compenser dans l'ordre de l'imaginaire ce que l'on vit comme un manque coupable.²⁷

De la honte à la fierté

²⁷ Roche Pierre, « Au nom des enfants. Positions subjectives de mère et engagement formatif », in L'insertion professionnelle, *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 12, 2000.

Le plaisir était au rendez-vous de cette formation. Plaisir d'apprendre, de retrouver le goût de l'apprentissage. Plaisir d'être dans la relation qui se noue à la faveur de la transmission du savoir. Fierté de s'être fait soi-même, d'avoir réussi à parcourir un grand chemin malgré les difficultés de toutes sortes auxquelles on a pu être confronté. Un plaisir qui n'a pas échappé aux formateurs. Si l'on se situe du point de vue de la dynamique affective, comment ne pas voir que la formation a été un lieu de transmutation de la honte et des humiliations subis à l'école puis, plus tard, dans sa vie quotidienne en fierté ? Les parcours de Laurent et Marie-France sont ici exemplaires. Laurent est fier de pouvoir remplir le registre de relève devant son chef ; Marie-France est fière de pouvoir travailler le soir avec ses enfants dans sa cuisine. L'un comme l'autre éprouve beaucoup de plaisir, ressentent beaucoup de fierté lorsqu'ils constatent l'augmentation de leur puissance d'agir.

CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS

On nous permettra de rappeler, une fois encore dans cette conclusion, que notre regard, tout au long de cette étude, a porté sur ce qui, dans cette deuxième phase d'expérimentation de ce dispositif de formation a favorisé ou, au contraire, entravé l'engagement des intérimaires. Tout devait être fait pour que les intérimaires ne rencontrent pas des difficultés matérielles insurmontables, ne butent pas contre le roc de l'argent manquant ou sur celui d'un emploi du temps impossible à gérer, démobilisateur et/ou source d'une fatigue contre-formative. Mais tout, aussi, devait être fait pour que leur désir d'apprendre puisse l'emporter sur leur peur (et, au-delà, sur l'ensemble des affects négatifs qui contrarient leur puissance d'agir et de penser), pour que la charge psychique liée à cette période de déstabilisation identitaire puisse se dénouer et (ce que nous appelons) le drame formatif puisse trouver une issue positive. Au terme de cette observation, nous devons donc être à même de pouvoir dire si les progrès réalisés eu égard à la première phase d'expérimentation sont tels qu'ils permettent de pérenniser et de généraliser une telle démarche à l'ensemble du réseau ADIA.

Des progrès conséquents

On va le voir, des progrès conséquents ont été réalisés sans doute en raison des moyens humains supplémentaires mis en œuvre par ADIA. Le dispositif ECLOR a en effet été le premier projet pris en charge par le service RH intérimaire. Un service qui, de surcroît, bénéficiait à l'interne de l'expérience accumulée par Véronique Duval qui avait été chargée d'étude sur ces questions lors de la première expérimentation. Le dispositif ECLOR put donc être porté à la connaissance de l'ensemble des acteurs du réseau ADIA grâce à un politique de communication active, lors de réunions organisées tant au niveau régional que national, dans le cadre du journal « Génération ADIA » ou encore au travers du reportage de TF1 réalisé sur l'expérience du site de Châtelleraut.

On l'a vu et on l'a dit lors de l'exposition des résultats, la question de l'articulation mission-formation a fait l'objet d'une attention soutenue. Le fait d'avoir invité les entreprises clientes à coopérer et d'avoir sélectionné des intérimaires « fidélisés » et de surcroît en mission longue a permis que l'on ne se retrouve plus dans le cas de figure où une mission venait de façon imprévue et impromptue s'intercaler entre deux périodes de formation et, souvent, mettre en brèche la mobilisation formative. On a certes retrouvé l'autre cas de figure, celui d'une succession d'un temps de formation et d'un temps de mission dans le cadre d'une même journée ; d'une succession temporelle susceptible donc de générer une fatigue dont les effets pouvaient s'avérer contre-formatifs. Mais on a pu aussi constater que là où la formation faisait le plus sens, elle faisait aussi le moins poids. Dans certains cas, sens, espoir ou projets qu'une telle formation autorisait leur permettaient de subvertir leur fatigue, de supporter des rythmes quotidiens élevés.

La question de la rémunération du stage n'était pas moins cruciale. Le fait que les heures de formation aient été rémunérées au même niveau que les heures de mission a permis de maintenir le montant global des revenus des intérimaires, voire de l'augmenter, en cas d'heures supplémentaires. Un tel apport d'argent a tantôt conditionné l'entrée dans ce stage (en son absence, l'intérimaire n'aurait pas accepté d'être partie prenante de ce dispositif) tantôt dynamisé l'engagement pour des raisons, bien sûr, purement matérielles mais aussi pour des raisons d'ordre plus symbolique. Il ne permettait pas seulement à des personnes – parfois en situation de pauvreté – de mieux vivre mais constituait aussi une forme de reconnaissance des efforts qu'elles pouvaient déployer dans cette formation. Qu'une heure de formation soit payée au même tarif qu'une heure de travail venait aussi signifier que cette activité de formation n'était pas moins importante qu'une activité de travail. Cette question de la rémunération du stage n'est certes pas nouvelles. Elle avait déjà été au cœur de la première expérimentation. On remarquera cependant que les taux horaires ont été dans l'ensemble plus élevés dans la deuxième expérimentation dans la mesure où la quasi-totalité des stagiaires n'avaient pas le

statut de demandeur d'emploi, étaient des intérimaires qui – parce que « fidélisés » comme on vient de le voir plus haut – bénéficiaient d'un salaire supérieur au SMIC.

Avec l'entrée dans cette formation, s'ouvrait pour les intérimaires une période quelque peu périlleuse de forte déstabilisation identitaire. Qu'ils aient pu, le plus souvent, y faire face sans « perdre la face » doit beaucoup, selon nous, aux pédagogies et aux formes d'accompagnement mises en œuvre dans les organismes de formation. Respect du rythme de l'apprenant, intégration dans un collectif de pairs, démythification du savoir et du rapport apprenant-formateur, relativisation de la conception instrumentale du savoir, apprentissage de l'apprentissage, attention soutenue des formateurs ont constitué autant de points d'appui qui leur ont permis de combattre leur peur ou plutôt de la travailler, de l'élaborer, voire de la transformer en force dynamisante de l'activité apprenante. De la vivre en tout cas avec beaucoup moins de culpabilité ou de honte. Autant de points d'appui qui leur ont permis aussi de renforcer leur désir d'apprendre dont on a vu qu'il était aussi (et surtout peut-être) un désir de réparation. Là aussi, on avait déjà, lors de la première expérimentation, relevé la présence de tels points d'appui dans les stratégies pédagogiques qui avaient été mises en œuvre au sein des APP. Mais les réunions de regroupement organisées et animées par les CRI-IdF ont permis, de façon indéniable, de les renforcer plus encore. Les formateurs ont très largement puisé dans la banque des outils pédagogiques ADIA afin de permettre l'apprentissage des stagiaires. Nombre d'entre eux ont tenu à dire combien ils avaient apprécié d'avoir pu participer à ces regroupements afin d'échanger sur leurs pratiques et de participer de la construction de cette banque d'outils. Ils y ont eu recours non pas systématiquement mais sélectivement ; en tout cas uniquement dans la mesure où ils avaient été au préalable didactisés et où ils permettaient, à un moment donné, de nourrir, d'appuyer une séquence de formation s'inscrivant dans une progression.

Des difficultés persistantes

Notons que les difficultés les plus importantes ont eu tendance à se concentrer en amont du dispositif. Des difficultés éprouvées tout particulièrement dans le pré-repérage et le mode de présentation de la démarche qui ont eu pour conséquence de réduire de façon importante le nombre d'entrants dans le dispositif. Des difficultés éprouvées dans la mise en œuvre d'opérations qui avaient pourtant fait l'objet d'une anticipation, d'une préparation minutieuse de la part du service RH intérimaire puisqu'une enquête avait été menée auprès de l'ensemble des agences, une sélection des organismes de formation opérée à partir de critères précis et une formation des permanents organisée. Le réel n'a pas été comme on croyait qu'il allait être. Rien ne s'est passé comme on pouvait s'y attendre. Bref, les acteurs ont vite compris qu'une telle démarche ne pouvait qu'être marquée par une forte imprévisibilité et qu'il leur fallait alors faire preuve d'inventivité et de réactivité.

Notons aussi que les formateurs n'ont fait qu'un usage relativement modéré de documents internes à l'entreprise cliente dans le cadre de la progression pédagogique. Sur certains sites, on peut clairement énoncer les raisons d'un tel fait en évoquant l'absence de l'entreprise cliente ou le refus de l'intérimaire soit parce qu'il ne souhaitait pas que la direction de l'entreprise soit au courant du stage, soit parce qu'il avait peur d'être stigmatisé par ses collègues de travail. Sur d'autres sites, on se situerait plus sur le registre de l'hypothèse en avançant qu'on aurait du mal à engager une telle démarche auprès de l'entreprise cliente en raison de représentations ou de ressentis. Se sent-on, par exemple, suffisamment légitime pour demander à l'entreprise cliente de s'impliquer aussi sur ce point. Ne craint-on pas de trop la solliciter, de trop lui demander ou encore de trop entrer dans son monde intérieur ? Ne craint-on pas de susciter chez elle quelques mouvements d'exaspération ?

Ce qui est sûr, c'est que la négociation avec l'entreprise cliente, lorsqu'elle a eu lieu, a toujours été une négociation portant sur la limite de l'intervention. En somme, il s'agissait toujours de savoir jusqu'où elle pouvait être disposée à s'impliquer dans ECLOR ; jusqu'où, finalement, elle pouvait permettre, sinon « tolérer » la mise en œuvre d'un tel projet. Cette limite a bien sûr une dimension proprement économique qui est facilement énonçable et qui a, en effet, été souvent clairement énoncée sans doute en raison de sa rationalité, de sa légitimité. Pour le dire vite, on est d'accord pour être partie prenante de la démarche mais pas au point de porter atteinte à la bonne marche de l'entreprise, d'entraver la réalisation de la production. Mais cette limite a sans doute d'autres dimensions moins énonçables. On préfère parfois ne pas (trop) faire état des problèmes d'illettrisme parce qu'on a peur

qu'une telle démarche porte atteinte à l'image de l'entreprise. Une image toute entière située du côté de la maîtrise, de la compétence, de la performance ; qui ne peut donc supporter d'être tirée vers la difficulté, la lacune et le déficit.

Des retombées enthousiasmantes

Au terme de ce travail d'accompagnement, d'observation et d'écoute des acteurs du dispositif ECLOR, d'analyse de leur engagement, nous n'avons nullement l'intention de nier les difficultés propres à une telle démarche, la fragilité quasi-cristalline qui lui semble consubstantielle et la forte réversibilité des processus qui la traversent. A aucun moment de notre exposé, nous n'avons pris le parti d'en gommer les aspérités et de passer sous silence les brusques renversements de situation. On l'a vu, mobilisation, démobilité et re-mobilisation peuvent parfois se succéder de façon tout à fait imprévisible, inattendue. A cela rien d'étonnant si l'on veut bien garder à l'esprit le défi qu'elle constitue. Un défi immense si l'on se situe sur le registre singulier mais aussi social. Celui qui, face aux difficultés rencontrées, face aux difficultés qui n'ont pas encore été surmontées, serait tenté de lâcher prise, retrouve vite courage et enthousiasme dès lors qu'il se donne pour objectif de mesurer le chemin parcouru par un tel ou un tel et le bénéfice que peut en tirer le monde de l'entreprise et, au-delà, le monde social, surtout s'il porte son regard au plus près de ce qui, déjà, a pu se jouer.

Organiser une évaluation à partir d'un point de vue purement extérieur n'a peut-être qu'un sens réduit. On peut certes prendre appui sur certains indicateurs fiables : par exemple, sur la liste des actes de la vie professionnelle, sociale et familiale que les personnes, grâce à leur meilleure maîtrise des savoirs de base, peuvent désormais poser ou encore sur le fait que certains, grâce à leur passage dans ECLOR, ont pu ensuite bénéficier d'une formation plus technique, plus qualifiante (Vanbe, Marie-France). Mais si l'on voulait rendre compte de façon satisfaisante de ce qui a pu advenir dans une telle formation en mobilisant ces seuls indicateurs, on manquerait sans doute l'essentiel. Pour comprendre cela, il suffit de rappeler les incisives de Laurent à l'endroit de certains pouvoirs qu'il venait d'acquérir (par exemple, pouvoir écrire, sans gêne aucune, sur le registre de relève devant son chef ou encore pouvoir se réapproprier son graphisme) : « *Ça peut paraître ridicule mais pour moi, c'est énorme !* ». Que veut-il ici nous signifier sinon qu'un tel acte peut, par l'autre, être appréhendé comme un simple progrès alors que, pour lui, il fait rupture, constitue un véritable bouleversement, une réorientation de toute son activité ?

Quelques préconisations

On vient de le souligner, la mise en œuvre du dispositif ECLOR a été tout à la fois caractérisée par des progrès conséquents, des difficultés persistantes et des retombées enthousiasmantes. Il nous faut à coup sûr garder à l'esprit l'ensemble de ces données en abordant ses dernières lignes du rapport que nous consacrons aux préconisations.

• Pérenniser le dispositif ECLOR

On dira d'abord ceci, qu'il est possible, souhaitable mais aussi nécessaire que l'agence ADIA poursuive ses actions de lutte contre l'illettrisme en pérennisant le dispositif ECLOR. Il serait à notre sens dommageable de stopper un tel dispositif alors même qu'on a pu constater qu'il avait, entre la première et la deuxième expérimentation, beaucoup gagné en légitimité au sein même de la culture d'entreprise.

Il serait bien exagéré de faire figurer la lutte contre l'illettrisme parmi les actions prioritaires de l'agence mais on ne saurait non plus oublier qu'elle est somme toute devenue, pour un nombre non négligeable d'équipes de permanents, une préoccupation importante parmi d'autres. Un tel constat bien sûr prend plus de relief à partir du moment on le met en perspective avec ce que l'on sait du rapport à l'illettrisme dans le monde du travail. Les pouvoirs publics ont certes, sur cette relation

illettrisme-entreprise, organisé de nombreuses campagnes, colloques, rencontres ou encore animé des réseaux, encouragé des expérimentations mais il semble bien que ces efforts viennent trop souvent encore échouer sur le roc de la peur (de la stigmatisation tant de l'entreprise que de l'opérateur) du déni, et du non-vouloir-savoir. Dans cette perspective, ce qui a été acquis par ADIA paraît donc bien précieux.

On dira ensuite que les caractéristiques mêmes de ce parcours de ré-apprentissage des savoirs de base, en fait sa complexité, sa fragilité, sa réversibilité, sa forte imprévisibilité, sa faible prédictibilité... invitent, selon nous, à la prudence et à la modestie et requièrent pour chaque nouvelle entrée dans le dispositif une attention soutenue, un accompagnement serré mais aussi une grande réactivité de la part de l'ensemble des acteurs qui y sont impliqués. C'est dire que la culture du chiffre propre au monde de l'entreprise ne peut ici pénétrer. Le nombre d'entrées dans le dispositif ne constitue pas l'indicateur le plus pertinent. Mieux vaut moins mais mieux. Quitte ensuite, si les conditions le permettent, d'organiser une montée en puissance. Ainsi, ADIA, selon nous, contribuerait efficacement à la lutte contre l'illettrisme si elle pouvait permettre, chaque année, à une dizaine de ses intérimaires de s'inscrire dans une logique de ré-apprentissage des savoirs.

- ***Intégrer ECLOR dans le plan de formation***

Un tel objectif reste ambitieux et ne pourra être tenu que si l'on continue de former, en s'appuyant sur les compétences des CRI, suffisamment de permanents des agences locales (directeurs et conseillers en recrutement) au pré-repérage des situations d'illettrisme et au mode de présentation du dispositif ECLOR. (module « Sensibilisation des personnes d'agence ADIA à la lutte contre l'illettrisme »).

Gardons présent à l'esprit que les agences locales ont été, durant le temps de cette deuxième expérimentation, caractérisées par un fort turn-over et, de ce fait, ont perdu des personnes qui avaient été formées à ce projet ECLOR. Nous avons pu constater ce phénomène sur les sites mêmes où nous avons conduit notre investigation. Notons ici que des mesures concrètes ont été prises durant cette période par l'entreprise ADIA, qui ont permis une baisse très significative de ce turn-over (approximativement de 25 % en 2002 à moins de 15 % en 2004). Mais même fortement amoindris, les effets négatifs de ce turn-over pourront cependant être dommageables à la pérennisation du projet ECLOR, nuire à sa continuité et à sa cohérence. On ne pourra, à notre sens, contrecarrer ce processus de déperdition de compétences acquises sur le projet ECLOR qu'en organisant régulièrement des formations. Dans cette optique, il nous semble donc nécessaire de pouvoir les intégrer dans le plan de formation et peut-être aussi de renforcer l'information qui est donnée à ce sujet lors du stage repère destiné aux nouveaux permanents.

- ***Renforcer l'information auprès des entreprises clientes***

Peu d'entreprises, à notre connaissance, ont poussé aussi loin que la société ADIA la réflexion sur ces difficiles et délicates questions liées à l'illettrisme. Pourquoi alors ne conduirait-elle pas un travail spécifique d'information auprès de ses entreprises clientes afin que ces dernières puissent être mieux intégrées dans la gestion et le suivi d'un parcours ECLOR (du pré-repérage au bilan final), voire puissent engager, à leur tour, leur propre démarche pour leurs personnels permanents ?

ADIA, qui devra donner un tour pédagogique à ce travail, ne manque ici d'atouts puisqu'elle est à même, sur la base de son expérience et à partir de supports divers comme des plaquettes, des récits de vie ou encore des films, de donner à voir l'apport pour la personne concernée mais aussi pour l'entreprise d'une opération de formation visant le ré-apprentissage des savoirs de base. Parmi ces supports, certains pourront faire l'objet d'une diffusion à l'ensemble des entreprises clientes. Nous pensons ici tout particulièrement à une plaquette dont le contenu pourrait être tourné vers une dédramatisation et une dé-stigmatisation de ces problèmes liés à l'illettrisme.

On aura compris que ce travail d'information conduit auprès des entreprises clientes, loin de se surajouter ou de prolonger simplement le dispositif ECLOR dans le seul but de le valoriser, en

constitue en fait une séquence peut-être indispensable à sa pérennisation. On a pu constater combien la négociation avec les responsables de l'entreprise cliente a pu, dans la plupart des cas, être ardue faute, à notre avis, de porter sur un projet suffisamment légitime pour ces derniers. Il nous semble que le projet ECLOR puisse, grâce à ce travail, bénéficier d'un gain de légitimité qui vienne en fait éveiller l'intérêt des entreprises clientes et favoriser une implication plus forte de leur part. Dans cette perspective, on pourra alors peut-être élaborer un cadre de référence point trop contraignant mais pouvant parfois prendre la forme écrite d'une charte quadripartite afin d'explicitier ce que chacun (ADIA, l'intérimaire, l'entreprise cliente et l'organisme de formation) attend des autres dans la mise en œuvre concrète de ce projet.

RÉCITS DE VIE ET DE FORMATION

Michel (Châtelleraut)

J'ai été laissé sur le bas côté

Michel était dans une école *spéciale* où il apprenait, en même temps que les matières théoriques, la menuiserie. Il éprouvait beaucoup de difficultés dans ses apprentissages et tout particulièrement dans ceux liés à la lecture et à l'écriture. Il se sentait abandonné par les enseignants, laissé sur le *bas côté* et ne voyait aucun diplôme au bout de sa route. Il préféra alors décrocher pour pouvoir rapidement entrer dans le monde du travail. Il n'avait que 17 ans : « *J'ai 44 ans. L'école, ça remonte loin... Je l'ai quitté à 17 ans. J'étais dans une école spéciale. J'étais en menuiserie une semaine sur deux, j'étais en stage pour apprendre à travailler. Dans les classes, ils laissent ceux qui ne peuvent pas suivre. J'ai été laissé sur le bas côté. Les diplômés, ce n'est pas facile. J'avais beaucoup de retard. Comme je ne lis pas, je ne me rappelle pas comment je dois écrire le mot.* »

Mon père a essayé de me ranger

Il travailla immédiatement dans une menuiserie à Montmorillon puis à Merlot. Il y fut, selon son expression, *rangé* par son père qui y était bien *placé* : « *J'ai travaillé dans une menuiserie à Montmorillon puis chez Merlot. Mon père travaillait là-bas, il était bien placé. Donc, j'ai travaillé dans l'usine. Il a essayé de me ranger, il m'a fait entrer...* »

Je travaille dans une entreprise de construction de poutres

Michel travaille dans une entreprise de production de structures en bois lamellé-collé. Une entreprise qui, selon la commande du client, est à même de fournir tous les produits traditionnels et connexes en matière de charpente (charpente industrielle, poutralalpha pour bâtiment industriel ou encore habitation particulière). Il y exerce son activité professionnelle depuis huit ans. Les effectifs de l'entreprise tourne autour de vingt salariés permanents et de trois intérimaires. Michel n'a pas trop confiance dans l'avenir, considère que les commandes n'assureraient guère que deux ou trois jours d'avance de travail. Ces premières missions étaient relativement longues, autour d'un mois. Aujourd'hui, elles sont beaucoup plus courtes en raison d'un phénomène de baisse des commandes. Son prochain contrat, nous disait-il, n'excéderait pas les 15 jours : « *Je travaille à L., une entreprise de construction de poutres. Ce sont des lames qu'on colle côte à côte, qui ont des largeurs différentes... on fait comme le client le demande. S'il veut 1m50 on fait 1m50, s'il veut telle épaisseur ou longueur, on le fait... Ils sont une vingtaine embauchés et on est trois intérimaires. Je suis dans cette entreprise depuis huit ans. Je commence à 8 heures du matin. Avant, j'avais des missions d'un mois. Là, on a moins d'un mois de boulot. Et le prochain contrat, c'est peut-être un contrat de quinze jours. J'avais des contrats d'un mois parce qu'avant il y avait beaucoup de boulot. En ce moment, il y a du boulot pour deux ou trois jours d'avance, pas plus !* »

J'ai dit oui mais il fallait voir l'entreprise !

A Châtelleraut, la directrice d'agence a pris ses fonctions alors que le projet avait été déjà mis en place. Elle n'a pu notamment participer au pré-repérage du premier intérimaire. C'est une conseillère en recrutement qui est à l'initiative de la mise en place du projet ECLOR, à la demande d'une entreprise cliente qui n'a pas pu, par la suite, entrer dans le programme : « *J'ai repris la direction de*

l'agence au mois d'août et forcément je n'ai pas participé au repérage des gens qui sont entrés dans le programme. Nous avons fait faire un test à M. sur informatique et nous avons dû l'assister. On a vraiment pris conscience de ses difficultés. Sinon Carole a suivi ça de A à Z. Elle a initié le projet de Châtellerauld suite à la demande d'un de nos clients qui finalement n'est pas entré dans le programme parce qu'il n'en avait plus la possibilité. »

Comment a-t-elle pu repérer les personnes susceptibles de participer à la formation ECLOR ? Elle n'a point ici rencontré trop de difficultés. Elle a, à cette fin, suivi une séquence relativement simple. Elle a d'abord consulté les dossiers des intérimaires puis a été un peu plus attentive aux comportements de ceux qu'elle côtoyait dans l'agence afin de sélectionner ceux qui disposaient d'une certaine ancienneté dans l'agence, qui venaient de façon régulière et qui, ce faisant, correspondaient au profil ; elle les a enfin appelés et convoqués afin de réaliser avec eux un entretien EBAI : « *Quand Véronique D. m'a parlé du projet, elle m'a demandé de regarder s'il y avait des gens qui pouvaient correspondre au profil. J'ai commencé à regarder vraiment les gens que je connaissais, qui travaillaient avec nous depuis longtemps, qui venaient régulièrement, une fois par semaine. J'ai voulu voir comment ils se comportaient. J'ai repris leur dossier, pour voir la façon dont ils écrivaient, leur niveau d'étude. Et après, je les ai appelés et convoqués à l'agence afin de leur faire passer un entretien EBAI. »*

Les difficultés surgiraient plutôt une fois le repérage terminée, lorsqu'il s'agit de proposer la formation aux intérimaires. Comment s'y prendre, comment s'adresser à eux afin de ne pas susciter en eux des affects négatifs susceptibles de les pousser au refus ? Comment évoquer devant eux leurs lacunes sans participer de leur stigmatisation ? Là, le professionnel doit faire preuve de beaucoup de délicatesse et de tact, et soupeser chaque mot fin de ne pas user de ceux qui seraient susceptibles de blesser. Il doit ensuite leur présenter le stage de formation de sorte qu'ils n'y voient pas une sorte de retour à l'école bien pénible et surtout dévalorisant ? On ne peut donc que souligner l'importance du langage. Le témoignage de la conseillère en recrutement est ici instructif : « *J'avais repéré plusieurs personnes qui pouvaient rentrer dans le cadre du projet. Ce n'était pas des jeunes. C'est vrai que j'ai pensé à Madame H. ; elle est mariée, un contrat, des petits enfants... Quand je lui ai parlée du produit, elle avait l'impression qu'il fallait qu'elle retourne à l'école. Ça la dévalorisait. Elle ne me l'a pas dit ouvertement mais...»*

Michel accepta sans trop d'hésitation de participer à ce stage de formation. Il précisa seulement qu'il ne pouvait pas prendre tout seul la décision, qu'il fallait demander au responsable de l'entreprise dans laquelle il travaillait : « *Moi, j'étais partant... j'ai dit oui mais il fallait voir l'entreprise ! Ce n'est pas moi le grand chef ! »*

Dans mon travail, je n'ai besoin de rien

Michel est conscient de ses difficultés, tout particulièrement en matière d'écriture : « *Le plus difficile, c'est l'écriture. »* Mais une meilleure maîtrise des savoirs de base ne peut avoir un impact, selon lui, sur son activité professionnelle présente dans la mesure où cette dernière ne requiert aucune opération de lecture, d'écriture ou de calcul : « *Dans mon travail, je n'ai besoin de rien... Je suis sur une chaîne. Moi, j'attrape les bois, je mets, je serre. Il n'y a pas d'écriture, il n'y a rien de marqué, rien du tout. »*

Pourrait-elle à terme ouvrir le champ des possibles, lui permettre, par exemple, d'accéder à d'autres postes de travail requérant plus de qualification ? Michel n'envisage pas du tout une telle promotion parce qu'il ne s'en sent pas capable, parce qu'une telle perspective suscite encore en lui beaucoup de peur : « *Je ne veux pas occuper un poste plus difficile. Je ne me sens pas, j'aurais déjà trop peur, je n'irais jamais faire ça. Pour la taille, il y a une formation technique, un CAP et un bac... Je ne suis pas capable, je vous dis la vérité ! »* Pour le directeur technique, le champ des possibles ne semble, de ce point de vue, guère plus ouvert : « *Chez nous, ça ne va pas particulièrement lui offrir d'autres possibilités en termes de postes...»*

La directrice d'agence et la conseillère en recrutement convergent dans leur avis, Michel n'a nul envie de quitter son poste de travail et son attente vis-à-vis du projet ECLOR est, ce faisant, plus personnelle que professionnelle. C'est la perspective de pouvoir aider ses enfants dans leur devoir scolaire et non celle d'une évolution professionnelle qui l'a poussé à accepter ce stage : « *Pour Michel, ce n'est pas la partie professionnelle mais personnelle qui l'intéressait. Aujourd'hui, il est bien dans son entreprise,*

dans son poste de travail. » (la directrice d'agence) ; « Au départ, je lui parlais des possibilités professionnelles et il a fait barrière. Parce que lui, son but, ce n'est pas d'évoluer. Il a un poste et il ne veut surtout pas qu'on y touche. Donc, j'ai essayé de dévier et j'ai parlé de ses enfants parce qu'il a une fille en bas âge... Quand j'ai commencé à lui parler des devoirs, de la vie scolaire, il a réagi... il a été motivé. » (la conseillère en recrutement)

Il faut bien aider chacun mais il ne faut pas que ça nous coûte

Une partie décisive pour le succès de cette formation se joue dans la phase de négociation avec l'entreprise cliente. Ne s'agit-il pas ici de la convaincre de libérer un intérimaire quelques heures par semaine alors même qu'elle a dû recourir à celui-ci pour pallier un manque dans les effectifs ? Une telle interpellation, si elle n'est pas subtilement argumentée et concrètement étayée, a quelque chance de paraître bien paradoxale, voire déroutante. On comprend que les directions d'entreprises soient les partenaires les plus difficiles à convaincre et qu'il faille *batailler* auprès d'elles, pour reprendre le mot de la conseillère en recrutement. Dans le cas de Châtellerauld, l'équipe de l'agence a réussi à obtenir que le directeur de l'entreprise de menuiserie libère Michel une après-midi et puisse faire de même avec un autre intérimaire lorsque Michel aura fini sa formation : *« C'est là où ça coince le plus. Les plus difficiles à convaincre, ce sont les entreprises » ; « c'est une négociation avec l'entreprise utilisatrice. Quand ils font appel à des intérimaires, il y a un manque quelque part. Donc, si on leur enlève l'intérimaire ! C'est vrai qu'on a beaucoup bataillé... Le directeur technique était parti pour, on le sentait. Mais il a quelqu'un au-dessus de lui. Donc, on a bataillé pour... et c'est tout ce qu'on a pu avoir. Au départ, il nous avait dit qu'il devait aller en formation à la sortie. On a tout de même réussi à avoir une après-midi... La seule chose qui peut être négociée avec l'entreprise, c'est de faire démarrer une formation pour une deuxième personne quand Michel aura terminé. Il ne peuvent pas se séparer de deux personnes. C'est logique... »*

Interpellée par ADIA, la direction de l'entreprise cliente répondit donc favorablement. Il fallait cependant trouver un compromis viable entre la volonté d'aider les personnes confrontées à l'illettrisme et l'exigence de ne point trop gêner l'activité de l'entreprise. Si la direction d'entreprise ne s'opposa pas à cette formation, elle n'était pas prête, par contre, à ce qu'elle constitue un coût qui vienne s'ajouter à sa contribution légale. Dans cette perspective, une limite fut posée, qu'il n'y ait jamais plus d'un salarié intérimaire engagé dans cette formation. Il était enfin possible d'alléger quelque peu les difficultés occasionnées par l'absence d'un salarié durant une demi-journée ; il suffisait pour cela de choisir le vendredi après-midi qui n'excède pas trois heures de travail et qui, habituellement, est consacré au nettoyage et à l'entretien plutôt qu'à l'activité productive proprement dite. Un tel choix permettait donc de ne point recourir à un remplaçant. Le directeur technique de l'entreprise expose ainsi le point de vue de l'entreprise : *« On n'a pas été contre. On n'est pas contre la formation des gens. Au contraire, il faut bien aider chacun. Mais il ne faut pas que ça nous coûte. On aurait dit à la direction que ça coûte tant, ça aurait été non. On a déjà une contribution légale à la formation. Donc, il faut que ça rentre dedans. Le fait que la personne ne soit pas là entraîne une gêne. Si, en plus, il y avait une participation financière, là, c'était certain que... Enfin, il ne faut que deux personnes en même temps fassent la formation parce qu'on ne pourrait pas se permettre cela. Nous, au niveau du travail, une demi-journée, ça nous fait une contrainte. Donc, le choix du vendredi après-midi, ce n'était pas un hasard. C'était le moment où ça nous gênait le moins. Il n'y a que trois heures et on est plus nettoyage, plus entretien. C'est un peu moins gênant. Les autres jours de la semaine, ça n'aurait pas pu se faire sans remplacement du personnel. »*

On échange vraiment

Les échanges entre l'agence et le centre de formation sont réguliers et étroits. Les divers rapports, supports ou encore documents administratifs circulent sans retard aucun d'un organisme à l'autre. Les responsables de l'agence ADIA apprécie tout particulièrement la réactivité des professionnels de ce centre de formation. Ainsi, lorsque surgissent des questions côté agence, les réponses ne tardent pas côté centre de formation. En fait, tout est mis en œuvre pour adapter la formation aux différentes contraintes et possibilités : *« Nous sommes en contact avec l'organisme de formation. Il y a un très bon suivi, j'ai régulièrement des rapports... » ; « On échange vraiment. Par expérience, je sais que ce*

n'est pas toujours facile. On a déjà fait des formations avec d'autres organismes et parfois, ça a été dur. Elle me donne ce qu'ils font, les différents supports, les devoirs, tout. C'est important. Et du côté administratif, je n'ai vraiment aucun souci. Pour la moindre question, j'ai la réponse dans les heures qui suivent. En fait, ils adaptent sa formation en fonction de ses possibilités. »

Ça remet des mots qui manquent dans la tête

Michel apprécie le stage parce qu'il lui permet de se rappeler tout ce qu'il avait pu oublier, faute d'avoir, toutes ces dernières années, lu et écrit : *« Il y a longtemps que je n'ai pas écrit et même lu. Ça remet des mots qui manquent dans la tête. »* Il apprécie le stage parce que ce dernier lui permet d'apprendre à son rythme. Il ne cesse de dire qu'il est *lent*, qu'il doit relire plusieurs fois un texte afin de pouvoir l'assimiler ; qu'il a, ce faisant, besoin de beaucoup de temps dans les apprentissages : *« C'est vrai, je suis lent, très lent. A l'école, ils ont plus de temps mais nous, on n'en a pas. Quand j'ai quelque chose à faire là-bas, on ne va pas tellement vite. Je ne suis pas un rapide. Il faut toujours refaire les choses, il faut que je relise cinq, six fois... Il ne faut pas une mais deux heures, par exemple. Mon fils connaît les lettres par cœur. Moi, non, il me faut plus de temps pour les trouver. Quand je ne sais pas quelque chose, on me l'explique et j'essaie de faire tout seul. Parfois on est quatre, parfois cinq, parfois je suis tout seul. Quand je suis tout seul, c'est bon ! »* Il l'apprécie aussi parce qu'il n'a pas le temps d'éprouver de l'ennui, de la monotonie compte tenu de la diversité des savoirs en jeu et des exercices à affronter : *« Le stage, c'est un peu de tout, de l'ordinateur, du français, des maths... c'est rechercher le problème, mettre des mots dans l'ordre dans une phrase. C'est varié. On ne s'ennuie pas. Ce n'est pas pareil que l'école. »* Il l'apprécie enfin parce qu'il lui permet d'apprendre à apprendre : *« Il y a le dictionnaire pour comprendre les mots. On apprend à chercher dans les annuaires les adresses. C'est bien, comme ça on sait comment il faut faire chez soi... »*

J'utilise les documents d'ADIA

Michel prend appui sur les supports ADIA mais pas ou peu sur ceux de l'entreprise cliente : *« J'utilise les documents d'ADIA. Par exemple, comment on fait une fiche de paie. Il faut savoir régler les pourcentages... On a aussi des documents sur les avantages d'ADIA. On utilise peu les documents de l'entreprise... »*

Dans la vie de tous les jours, c'est mieux qu'avant

Michel mesure mieux les retombées positives de cette formation dans sa vie quotidienne. Il considère d'abord que cette formation lui a permis d'accéder à de nouvelles activités et d'acquérir de nouvelles compétences. Il sait désormais faire ce qu'il n'avait jamais fait et surtout peut-être ce qu'il imaginait ne jamais pouvoir faire. Il évoque notamment l'utilisation de l'ordinateur : *« Des choses ont changé. Déjà, me servir d'un ordinateur, je n'avais jamais fait ça de ma vie ! »*

Aujourd'hui, il a le sentiment d'avoir accédé à un premier palier. Il distingue bien ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas (encore) faire. Ainsi se sent-il capable d'écrire des adresses et non des lettres, de libeller des chèques mais il préfère sans doute pour limiter les risques ne pas le faire pour des sommes allant au-delà de 200 euros. Ainsi commence-t-il aussi à mieux *s'en sortir* dans les déclarations d'impôts : *« Dans la vie de tous les jours, c'est mieux qu'avant. J'ai mes enfants pour faire les courses parce que ce n'est pas évident. Les adresses, oui... sans problème... Les lettres, c'est autre chose. Les chèques oui mais des petits chèques de 200 euros, pas plus... Pour les impôts, il y a quand même des trucs qu'on ne connaît pas. Ce n'est pas facile. Moi, ça me rapporte quelque chose. Je sais maintenant qu'il y avait des choses que je ne savais pas. Maintenant, j'arrive à faire un dossier. Quand on me donne les papiers à remplir, je les remplis... »*

Mais son comportement général a changé

Le directeur technique de l'entreprise cliente le confirme : Ce que Michel a pu apprendre dans une telle formation ne lui aurait pas permis de mieux maîtriser son activité professionnelle dans la mesure où cette dernière serait, selon lui, exclusivement *manuelle*. D'un certain point de vue, cette formation n'aurait été utile ni pour l'intérimaire, ni pour l'entreprise cliente. D'un autre point de vue, il en va tout autrement. Selon lui, c'est moins sa manière de faire au travail que sa manière d'être au travail qui aurait été l'objet d'un véritable changement. Il évoque ici le fait qu'il *se sentirait mieux dans sa peau*, qu'il ferait preuve d'une plus grande ouverture, d'une plus grande réactivité ou encore qu'il aurait plus confiance en lui-même. Certes, il occuperait toujours un poste de manutentionnaire mais dans le même temps aurait gagné en esprit d'initiative et serait, pour le coup, plus reconnu, plus sollicité : « *Ce qu'il a appris ne lui sert pas beaucoup. Il n'a pas à lire, à mesurer, à compter... son poste n'est que du travail manuel. Ce qu'il apprend, il ne le met pas du tout au profit de notre entreprise. Mais dans son comportement général, oui, il a changé. Il se sent mieux dans sa peau. Il répond plus aisément. Il est moins timide, plus ouvert, il a plus de confiance en lui. Ça a été très favorable. Ce n'est pas vraiment le fait de savoir lire ou écrire mais on le sent beaucoup mieux en confiance, avec plus de répondant. C'est tout à fait positif pour nous car il est plus dans le relationnel, surtout avec ses collègues... Avant, il ne voulait pas trop en parler. Il était peut-être un peu honteux tandis que maintenant ses collègues le savent... alors, ça va mieux...* »

Une métamorphose

Que Michel soit ainsi, à ce point transformé, les professionnels de l'agence, aussi, ne le contesteront pas. La conseillère en recrutement évoque à son endroit une sorte de métamorphose de sa personnalité. Tout se passe comme si, au sortir de cette formation, il ne s'agissait plus du même homme. Il serait désormais moins renfermé, plus ouvert, plus à l'aise, voire plus joyeux : « *Il s'est métamorphosé. Lui, il était toujours très discret, voire renfermé. C'est quelqu'un qu'on n'entendait jamais. Il faisait les heures et ça s'arrêtait là. Il venait uniquement pour déposer les heures ou chercher quelque chose. Jamais il ne se serait assis devant le bureau. Aujourd'hui, ce n'est pas du tout la même personne. Il passe en vélo devant la fenêtre, comme s'il revenait de l'école. Il s'arrête et nous dit bonjour juste pour le plaisir. C'est ma plus belle victoire. Avant, on ne le remarquait pas vraiment et aujourd'hui, il est toujours de bon service, joyeux même ! Il a toujours une blague, c'est incroyable ! Au niveau relationnel, ça a été vraiment significatif !* »

• *La situation fin avril 2005*

Michel travaille toujours pour l'agence ADIA de Châtellerault dans la même entreprise cliente et sur le même poste. C'est surtout, on l'a déjà souligné, sa manière d'être au travail et dans la vie quotidienne qui a été l'objet d'une métamorphose.

Jean-Philippe (Châtelleraut)

Ils m'ont mis au fond de la classe

Jean-Philippe était dans une école *spécialisée*. Il regrette profondément d'avoir abandonné le cursus scolaire précocement, vers 18 ans et surtout de l'avoir abandonné sans avoir obtenu un diplôme. Sentiment d'avoir commis une faute et sentiment d'avoir été victime d'une injustice se mêlent inextricablement au cœur de sa parole. Ainsi reconnaît-il n'avoir pas tout fait ce qu'il avait à faire. « *C'est de ma faute* » déclare-t-il alors. Mais il lui arrive aussi de reprocher aux enseignants de ne pas l'avoir suffisamment aidé, soutenu, *forcé la main*. De l'avoir comme abandonné *dans un coin de salle, au fond de la classe*. Il juge qu'en absence de cet abandon-là, il aurait pu y arriver, *s'en sortir* : « *J'étais dans une école spécialisée. La première année, j'ai eu un prix et puis j'ai commencé à faire le con... Ca, c'est quand on est jeune. Après, j'ai arrêté à 18 ans. Les professeurs, si on ne comprend pas, ils nous laissent dans un coin de salle. Ils ne m'ont pas aidé. Je ne savais pas tellement apprendre et ils ne m'ont pas forcé la main. Ils m'ont mis au fond de la classe... C'est pour ça que j'ai beaucoup de problèmes en écriture. Mais si les profs avaient été mieux... j'aurais pu y arriver.* »

J'ai perdu ma place et fait des petits boulots

Rapidement embauché, Jean-Philippe n'a pas pu cependant garder cette place longtemps, exprimant là aussi quelques regrets et un sentiment de culpabilité : « *J'ai été embauché. Après, j'ai été écœuré, j'ai perdu ma place et j'ai fait des petits boulots. C'est de ma faute. Quand on est jeune, on fait le con et après on regrette mais c'est trop tard !* »

Jean-Philippe va alors s'inscrire à ADIA. Désormais, il ne va pas s'attacher à une place mais aller de place en place au gré des opportunités qui se présentent, des missions qu'on lui propose. Parce qu'il saurait faire preuve d'une forte adaptabilité, d'une forte réactivité, parce qu'il comprendrait assez rapidement, il pourrait faire face à une telle condition même s'il reconnaît les difficultés auxquelles il est confronté : « *Je n'ai travaillé que pour cette agence. J'ai fait un peu de tout. J'ai même travaillé à S., chez un menuisier. Moi, je comprends assez vite. Là, à Bordeaux, j'ai vite compris. Avec un autre, ça ne marchait pas ; avec moi, ça a marché. Mais ce n'est pas facile... On n'a pas le temps de s'habituer à tout !* ».

Quand j'aurai des missions, je n'irai pas en stage

On le voit, Jean-Philippe ne partage pas la même condition d'intérimaire que Michel dans la mesure où il ne travaille pas à temps plein pour un même employeur mais va de mission en mission, au gré des opportunités qui peuvent se présenter : « *La situation est aussi un peu différente. Monsieur D. avait des missions plus précaires. Il n'était pas collé à un employeur en particulier.*» (la conseillère en recrutement). La question de l'articulation entre le temps de la mission et le temps de la formation ne se posait donc pas. Il avait été seulement convenu qu'il n'irait pas en stage de formation en cas d'interpellation pour une mission : « *Quand j'aurai des missions, je n'irai pas en stage ! Ça a été convenu ensemble.* »

Jean-Philippe vit cependant positivement les relations qu'il noue dans le monde du travail, tant avec ses pairs qu'avec ses employeurs. Il apprécie tout particulièrement les formes de solidarité et de sociabilité qui y sont à l'œuvre, profite parfois de la voiture d'un collègue, voire même de l'employeur, pour se rendre à son travail : « *Ça se passe bien avec les ouvriers. Impeccable. On n'a pas à se plaindre. Pendant un petit moment, j'ai travaillé à X... Là, c'est un ouvrier qui m'amenait travailler. J'avais les mêmes heures que lui...* » ; « *c'est le patron qui m'emmenait et me ramenait. J'allais en même temps que lui. Je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas que je fasse les mêmes heures que lui, qu'il m'emmène et ramène. Il m'a dit qu'il n'y avait pas de problème, que je pouvais travailler jusqu'à 7 heures du soir, que j'aurai les heures supplémentaires...* »

J'ai dit oui au stage

Nous l'avons déjà souligné plus haut, dans le cadre du récit de formation de Michel, on ne saurait présenter ce stage de formation qu'avec beaucoup de tact et de délicatesse, même dans le cas où on connaît bien l'intérimaire. Il faut alors savoir s'appuyer sur ce qui peut chez lui devenir un mobile le poussant à s'y engager. Il était peut-être moins difficile de s'adresser à Jean-Philippe qu'à Michel en raison de sa plus grande propension à reconnaître ses lacunes : « *Au départ, c'est toujours gênant, très difficile à aborder, même si ce sont des gens qu'on connaît. C'est toujours délicat, il y a des mots à ne pas employer. Jean-Philippe, aussi, avait des enfants... mais lui, par contre, il reconnaissait ses lacunes.* » (la conseillère en recrutement).

De surcroît, le projet ECLOR était à même de revêtir d'emblée un sens plus professionnel chez lui. Ainsi pouvait-on envisager, au terme de sa formation, une orientation vers un poste de magasinier-cariste : « *Je pense qu'on va orienter Jean-Philippe, après la formation, sur un poste de magasinier-cariste. J'ai demandé à l'organisme de formation de le faire fonctionner sur informatique. Il y a un peu du professionnel derrière.* » (la directrice de l'agence)

Jean-Philippe, d'ailleurs, a tout de suite accepté de s'inscrire dans cette formation de remise à niveau. Une formation qui s'étala sur six mois, de janvier à juin 2003 en raison de trois jours plein par semaine : « *Je travaillais de temps en temps pour ADIA. Ils m'ont proposé de faire une remise à nouveau... Ils ont dit que ça allait en lecture mais moins bien en écriture. J'ai dit oui au stage. J'ai commencé au mois de janvier... et devrais aller jusqu'au mois de juin. J'y vais le lundi, jeudi et vendredi, trois jours plein.* »

Je n'ai jamais eu besoin de lire dans mon travail mais ça pourrait m'arriver !

Jean-Philippe n'éprouverait nul besoin de mieux maîtriser les savoirs de base et notamment l'écrit pour continuer à travailler. Il ne cesse à ce propos de répéter que ses difficultés présentes ne l'empêchent pas de travailler, et surtout d'être un bon travailleur, d'être reconnu comme tel par l'agence et les employeurs des entreprises clientes, qui n'hésiteraient pas à le rappeler. Ainsi cite-t-il volontiers cet exemple du patron d'une menuiserie venu le complimenter sur le lieu même de l'agence : « *Le patron de la menuiserie est venu à ADIA et a dit que je travaillais très bien... Je ne savais pas bien lire mais il m'a rappelé... Il m'a fait des compliments, ici, à l'agence.* »

En raison même de la nature des travaux qu'il a été conduit à exercer, on n'aurait jamais exigé de lui une maîtrise de la lecture. Il évoque cependant le fait que cela puisse, un jour, arriver. Il imagine, par exemple, qu'il soit contraint, un jour, à devoir lire, que ce soit dans le quotidien de son activité ou encore dans des situations plus exceptionnelles. Dans ce dernier cas, il pourrait, par exemple, être conduit à lire un mot écrit en raison de l'absence d'un chef : « *J'ai pas mal travaillé pour ADIA et je ne sais ni lire, ni écrire. Je n'ai jamais eu de problème, j'ai tout le temps eu des missions. Dans le bâtiment, ne pas savoir lire, ni écrire, ça n'a rien à voir ! Je n'ai jamais eu besoin de lire dans mon travail mais ça pourrait arriver ! C'est bien que je sache lire et puis, s'il y a un chef qui n'est pas là, s'il me laisse un mot, j'arrive à le déchiffrer ! Je n'ai pas besoin de l'écrit dans le travail mais j'aime mieux bien savoir écrire.*»

Je fais ça pour avoir un diplôme entre les mains

Ce n'est donc pas le fait de pouvoir continuer à travailler mais celui de pouvoir évoluer dans son travail qui le motive, qui est au principe de son acceptation du stage. Que cette formation de remise à niveau puisse constituer le premier temps d'une formation qualifiante et certifiante lui donne alors tout son sens. Car il espère, grâce à l'obtention d'un CAP, peut-être en mécanique générale, pouvoir accéder à une place stable et, dans tous les cas, à des niveaux de rémunération plus élevés : « *Je fais ça pour avoir un diplôme, un CAP, peut-être sur la mécanique générale... un bagage dans les mains. Ça*

fait partie de la vie d'avoir un diplôme mais ce n'est pas facile. Pour améliorer mon travail, pour trouver une autre place plus fixe. Avec un niveau CAP, déjà on touche plus que le SMIC...»

On peut en même temps apprendre notre code

Le fait de pouvoir en même temps préparer et (re)passer le permis de conduire, aussi, a pesé sur sa décision. Troquer le vélo pour la voiture lui permettrait en effet de pouvoir prendre des missions sur des lieux de travail plus éloignés de son domicile et élargirait ainsi son aire de prospection et d'intervention. Jusqu'à une certaine limite cependant car Jean-Philippe se refuse à dépenser trop d'argent dans l'achat de l'essence : *« J'ai fait une dizaine d'entreprises. Je ne vais pas trop loin parce que je suis en vélo. Là, on peut en même temps apprendre notre code. Je vais essayer de le passer. Je pourrais prendre des missions un peu plus loin, à 15 ou 20 kilomètres mais pas à 300 kilomètres ! Je n'irai pas à Poitiers parce qu'à la fin de la semaine, j'ai bouffé la moitié de la paie avec l'essence... Ce n'est pas très intéressant ! »*

Pour savoir remplir des papiers

Citons encore des raisons plus personnelles, comme le souhait de pouvoir mieux se débrouiller dans les actes de la vie quotidienne. Même si cette formation, de ce point de vue, ne revêt pas pour lui un caractère vital dans la mesure où il peut bénéficier de l'aide apportée par sa compagne pour le remplissage des papiers administratifs : *« J'étais motivé pour le travail et puis aussi pour la vie personnelle, pour savoir remplir les papiers. Mais c'est vrai que ma copine me remplit les dossiers. On arrive à se débrouiller... »*

Je n'aurais pas pu accepter une formation non payée

Enfin, il nous reste à évoquer le fait que la formation était rémunérée au taux horaire du SMIC par ADIA. Cela a beaucoup pesé dans sa décision ; cela lui a permis de vaincre les hésitations qu'il pouvait manifester. Jean-Philippe s'était déjà engagé dans des formations non rémunérées ; il n'avait pas alors réussi à tenir bien longtemps. Aussi aurait-il refusé à l'absence de rémunération de s'engager dans le projet ECLOR : *« Je suis payé par ADIA. Je suis payé à l'heure du SMIC. Je n'aurais pas pu accepter une formation non payée. Ça ne m'intéressait pas trop. J'ai déjà été bénévole. Je n'ai jamais tenu tout le temps... »*

Je bute sur des mots

Jean-Philippe a conscience que ses principales difficultés résident dans l'écrit. Difficultés qu'il exprime notamment par des expressions comme *buter sur des mots* ou encore *bloquer* : *« Les maths, ça va parce que je n'ai jamais eu trop de problèmes mais le français, c'est dur. La lecture mais surtout l'écriture. Parce que je bute sur des mots. Je connais les premières lettres et vers le milieu, je bloque ! »*

On fait de l'école mais c'est pas du tout pareil !

Jean-Philippe a tendance à identifier le stage de formation à l'école tout simplement parce qu'on y apprend les mathématiques et le français, tout simplement parce qu'on y écrit, on y lit : *« On fait de l'école quand même... C'est comme à l'école, le cours de français, le cours de maths, il faut écrire, il faut lire, voilà ! »* Mais il ne peut pas cependant l'identifier jusqu'au bout à l'école car des différences non négligeables lui sautent au yeux : *« Mais ce n'est pas du tout pareil que l'école... »*

Dans le cadre du stage, c'est le professeur et non l'élève qui change de classe : *« C'est comme à l'école mais on ne change pas de classe. C'est eux, les professeurs, qui changent de classe... »* ; de

surcroît, la notion même de devoir ne semble plus s'imposer : « *On n'a pas de devoirs...* » Par contre, le travail collectif est permis sinon encouragé : « *Dans mon groupe, on est huit. On a le droit de faire des exercices à plusieurs...* » Il est encore une autre différence non négligeable, elle touche à la question du rythme même des apprentissages puisque le principe qui a été, ici, adopté est celui du *chacun selon son rythme*. Ainsi n'hésite-t-on pas à faire retour sur les notions jusqu'à ce qu'elles soient bien appropriées par l'apprenant : « *On a un autre rythme. On travaille à notre rythme. Même si on n'a pas fini à midi, on le reprendra le jeudi, on y travaillera dessus.* » Rythme et progressivité des apprentissages vont ici du même pas : « *Ils ont des exercices. On commence par le CP et après, on monte, c'est 1, c'est 2, jusqu'à la sixième.* » (la formatrice).

Enfin et surtout peut-être, la présence des formatrices auprès des stagiaires est ici beaucoup plus forte que ne pouvait l'être celle des professeurs auprès des élèves. Une présence qui se traduit par une aide concrète à la résolution des problèmes : « *A l'école, le prof va vous donner l'exercice et vous dire : « démerde-toi ! » On n'est pas aidé. Alors, quand on vous met dans un coin comme ça... Les formatrices sont plus présentes, elles nous aident plus souvent. Certains sont pires que moi. Elles sont obligées d'aller les aider plus que les autres. Elles viennent, elles t'expliquent. Elles sont plus présentes avec nous. Quand je ne comprends pas, elles viennent m'expliquer!* »

On travaille sur les trucs ADIA

Jean-Philippe travaille sur des supports ADIA, comme les bulletins de paie ou les contrats de mission : « *On travaille sur les trucs ADIA. On a un fichier bleu et rouge, il y a plein de trucs dedans et on travaille dessus. Sur les dossiers, sur les fiches de paie, sur les contrats de travail. Pour savoir tout ce qu'il y a à faire, par exemple, sur les mutuelles...* ».

J'ai fait des progrès

Jean-Philippe a réalisé de réels progrès durant ce stage, atteignant des niveaux différents selon les matières. Ainsi a-t-il le sentiment de mieux maîtriser les mathématiques même s'il doit encore faire retour sur certaines opérations comme les divisions et le calcul des pourcentages. Son jugement est plus mitigé sur la lecture et complètement lucide sur les difficultés qu'il éprouve face à l'écriture. La dernière évaluation auquel il a été soumis ne semble pas cependant le décourager. Il a le sentiment qu'il pourra surmonter ses difficultés en concentrant désormais l'essentiel de ses efforts sur cette dernière matière, en y investissant plus d'énergie : « *Je n'ai pas eu trop de problèmes en maths parce que je savais quand même compter. J'ai fait des progrès. J'ai fait des divisions, des multiplications à virgule. Tous les mois, je récapitule ce que je sais faire. Mais j'ai encore besoin de travailler sur les divisions, les pourcentages... Ça va, j'ai fait pas mal de progrès en maths, même en français. La dame qui s'occupe du français m'a dit que c'était bien. C'était l'écriture qui me manquait le plus. Là, j'ai eu des rapports de stage dernièrement. Elle voit où on a le plus de défauts. On est évalué pour voir si on peut passer à un niveau plus fort. Maths, c'était impeccable ; lecture, un tout petit peu et écriture, pas du tout. Mais bon, je travaille dessus. Je mets plus d'énergie dans l'écriture.* »

• *La situation fin avril 2005*

Il n'est pas possible de caractériser la situation actuelle de Jean-Philippe puisqu'il ne travaille plus pour l'agence ADIA de Châtelleraut et n'est plus joignable.

Vanbe (Bron)

Je travaille dans une entreprise sous traitante de l'automobile

Vanbe travaille depuis les années 1991-1992. Il est intérimaire à ADIA approximativement depuis un an et six mois en tant que régleur dans une entreprise sous-traitante de l'industrie automobile dont les effectifs tournent autour de 180 salariés. Cette entreprise fabrique notamment divers joints : « *Je travaille à FM., dans une entreprise sous-traitante de l'automobile. Elle fabrique des joints pour les moteurs, soit joints mono-matière, soit joints multi-matière.* »

Je pense que j'ai bien rattrapé pour quelqu'un qui sort de cinquième

Il regrette certes d'avoir dû arrêter ses études très tôt, dès la classe de cinquième car l'ambiance familiale, trop perturbée, trop tendue, ne se révélait guère propice à une mobilisation scolaire. C'est l'envie même de faire qui lui faisait défaut. Il le regrette d'ailleurs d'autant plus qu'il estime avoir des capacités. Vanbe est fier de pouvoir disposer de la qualification de régleur. Cette fierté d'ailleurs le dispute âprement au regret lorsqu'il évoque son passé scolaire. Il tire en effet quelques satisfactions de son parcours professionnel et a le sentiment de s'être bien, depuis, *rattrapé*. Pour cela, il lui suffirait de se comparer avec ceux de ces collègues qui, comme lui, ont dû très tôt interrompre leur scolarité. Ces derniers n'ont pas pu en effet acquérir une qualification reconnue, comme celle de régleur, doivent alors se contenter d'occuper les postes les plus déqualifiés de l'usine, comme ceux, par exemple, du nettoyage : « *Quand j'étais à l'école, j'ai eu quelques problèmes d'ordre familial. Je n'étais pas très bien. J'étais tombé dans une famille un peu bordélique et j'avais envie de ne rien faire. J'ai arrêté en cinquième et j'ai eu beaucoup de regrets. Aujourd'hui, je me dis que si j'avais eu une bonne famille, j'aurais continué mes études. Parce que j'ai des capacités. Je pense que je me suis bien rattrapé pour quelqu'un qui sort de cinquième. Mes collègues qui sortent de cinquième font du nettoyage dans l'usine. Je suis assez content de moi !* »

Moi, je préfère rester intérimaire

Animé par ce sentiment de posséder une qualification pointue et d'avoir toujours su contenter les employeurs pour lesquels il a travaillé, Vanbe se sent *sûr de lui*, n'a pas peur de se retrouver confronté au chômage, donne sa préférence à la voie de l'intérim : « *Moi, je préfère rester intérimaire. J'ai toujours travaillé, je suis sûr de moi et toutes les entreprises pour qui j'ai travaillé ont été contentes.* »

Je veux qu'on me fasse confiance

Mais Vanbe, aujourd'hui, a plus que tout envie de réussir, désire qu'on lui fasse confiance, qu'on reconnaisse ses capacités professionnelles, son sens du sérieux, sa mobilisation au travail : « *Aujourd'hui, j'ai envie de réussir. Je veux qu'on me fasse confiance. J'ai prouvé à ADIA que je suis quelqu'un de sérieux. Je n'ai jamais manqué le travail. J'ai toujours été présent. J'ai travaillé en plus le samedi, j'ai toujours dit oui.* »

Son activité professionnelle présente répond à son besoin de changer, d'échapper à la monotonie des tâches trop répétitives, d'apprendre, de faire expérience. Elle requiert de lui beaucoup d'initiative et de responsabilité en raison de son extrême précision et dans la mesure où, face au client, pour reprendre sa propre expression, « *on n'a pas le droit à l'erreur* ». Lui revient notamment le fait de dire si un joint peut ou ne peut pas être vendu au client. Qu'il soit toujours là, présent, qu'il n'ait pas été éjecté,

compte tenu du haut niveau d'exigence de la direction vis-à-vis de la qualité du travail à effectuer est pour lui une forme de reconnaissance de sa qualification : *« J'ai travaillé dans plusieurs entreprises. C'était un peu monotone. J'avais envie de changer et surtout d'avoir de l'expérience. J'avais envie d'avoir quelque chose de plus sérieux. Là, je travaille dans cette entreprise pour ADIA depuis un an et six mois. C'est intéressant, on apprend beaucoup de choses... Cette entreprise produit des joints de culasse, tout ce qui est joint pour véhicule, pour Mercedes, BMW. C'est un travail spécifique, on n'a pas droit à l'erreur dans ce boulot. En tout cas, pas chez le client. Ils sont très fermes là-dessus. Si, par exemple, je prends l'initiative de dire que le joint est bon alors qu'il n'est pas bon, je risque d'avoir de gros problèmes. Chaque presse, chaque mesure de joint est vachement précise. C'est pour ça que je suis là depuis un an et demi ; sinon, ils m'auraient déjà éjecté depuis longtemps, ça c'est clair ! »*

Vanbe estime que sa qualification de régleur n'est pas reconnue ; qu'elle est, ce faisant, insuffisamment rémunérée. Il estime que les efforts qu'il a dû déployer jusqu'à aujourd'hui pour se former ne sont pas vraiment récompensés et qu'il ne peut, dans ces conditions, faire vivre dignement sa famille. Les opérateurs pourraient en rabattre sur leur exigences, se contentaient d'un salaire très légèrement supérieur au SMIC ; les régleurs, eux, parce qu'ils disposeraient d'une qualification rare sur le marché du travail, seraient en mesure et surtout en droit d'être beaucoup plus exigeants.

Moi, je mérite plus

Vanbe ne décolère pas. Qu'un salarié nouvellement embauché et dont il assurerait la formation bénéficie d'une rétribution financière plus importante que la sienne lui apparaît tout particulièrement injuste. Comment, lui, pourrait-il vivre et faire vivre sa famille en disposant d'un salaire de 1 300 euros ? Qu'un opérateur jusqu'ici payé au SMIC accepte un tel montant est sans doute compréhensible mais point qu'un régleur qui a atteint un niveau P3. Vanbe réclame donc plus que le salarié nouvellement embauché, plus que 1 380 euros ; pas moins en fait que 1 400 euros. Vanbe fait montre de beaucoup de détermination peut-être aussi parce qu'il voudrait mettre un point final à la longue chaîne des injustices qu'on lui aurait jusqu'ici infligée. Il déclare alors ne pas faire de cadeaux à ceux qui ne lui en ont jamais fait. Il clame haut et fort partir s'il n'obtient pas, sur ce point, satisfaction et ajoute qu'un tel départ serait encore plus dommageable pour l'entreprise qui l'a formé que pour lui-même. On ne peut pas dire alors que Vanbe réponde avec enthousiasme à la proposition de formation qui lui est proposée, celle qui aboutirait à un CQP (Certificat de Qualification Professionnel) de la métallurgie. Il n'en comprend pas alors le principe et, pour le coup, n'en mesure aucunement l'intérêt. En bref, il ne comprend pas pourquoi il s'engagerait dans une formation pour devenir régleur, autrement dit pour devenir ce qu'il, selon lui, serait déjà : *« Je leur ai dit que je mérite mieux pour le boulot que je fais. Qu'est-ce que c'est, 1 300 euros ? J'ai une famille à assurer, des bouches à nourrir ! Ca, c'est ma priorité. Les nouveaux ne sont pas de vrais régleurs. Ils étaient opérateurs, c'est normal qu'ils signent. Ils gagnaient le SMIC. On leur propose un peu plus, ils ne vont pas cracher dessus ! Je les comprends. Moi, je suis meilleur qu'une personne qui vient d'être embauchée, qui ne connaît rien dans le secteur, même pas l'outil. Je mérite plus. Je ne comprends pas, j'ai passé un an à me casser la tête, à aller en cours tous les jours et je vais être moins payé que le gars que je vais former ! Je veux qu'ils m'alignent sur lui. Je veux plus que le gars, plus que 1380, je veux 1400 €. Pour un bon régleur, il faut payer. Je ne comprends pas pourquoi alors ils m'ont proposé une formation qui va durer un an ! Ça ne m'intéresse pas. J'ai toujours été régleur. Maintenant, j'ai le niveau P3. Si je suis encore chez eux, c'est que je travaille ! Sinon, ils m'auraient déjà éjecté depuis longtemps ! Et j'ai envie d'être tranquille, de ne plus me casser la tête, surtout que le boulot me plaît. Je me suis fait avoir dans ma jeunesse mais plus maintenant. C'est pour ça que je ne fais pas aujourd'hui de cadeaux. Maintenant, s'ils ne veulent pas comprendre, je partirais, je changerais de travail. C'est clair ! Pas de problème ! »*

C'est un intérimaire qui a été identifié grâce à l'entretien EBAl

C'est la réalisation de l'entretien EBAl qui permet l'identification des problèmes d'illettrisme de Vanbe, notamment ses lacunes en matière de compréhension de la langue, de restitution d'informations : « *C'est un intérimaire qui a été identifié en début d'année dernière, ayant des lacunes dans la langue, notamment dans la compréhension, dans la restitution d'information. Grâce à l'entretien bilan qui a été réalisé à l'époque par le recruteur de l'agence.* » (le directeur d'agence).

Le directeur d'agence reconnaît que l'affiche n'a pas jusqu'ici vraiment joué un rôle dans ce processus de pré-repérage, sans doute parce que plus conçue en tant qu'objet de décoration qu'en tant qu'outil de communication. Peut-être s'agirait-il de placer l'intérimaire devant l'affiche et de susciter son point de vue ? Toujours est-il que l'entretien EBAl reste un outil privilégié, que sa mise en œuvre constitue le moment le plus propice pour un pré-repérage. A condition toutefois d'inscrire celui-ci dans un rapport de confiance réciproque. Un rapport dont la construction n'est pas toujours simple car un intérimaire a priori n'envisage pas qu'une entreprise de travail temporaire puisse lui proposer autre chose qu'une mission, et a fortiori puisse lui proposer une formation de ce type : « *ADIA a fait un effort tout particulier sur les affiches. Mais elles sont prises comme un objet de décoration, pas vraiment comme un objet de communication. En fait, il faudrait placer l'intérimaire devant l'affiche, lui dire : "Qu'est-ce que vous en pensez ?". Les entretiens, EBAl ou autres, sont très importants pour nous. Mais pour identifier et avancer dans ces démarches, il faut avoir une relation de confiance mutuelle et de partenariat avec l'intérimaire. Nous, on est prêt à donner cette confiance et notre envie d'avancer avec lui mais il faut également que ça soit un élément assimilé par lui. Parce que ce n'est pas facile de donner sa confiance à un employeur qui vous appelle de temps en temps pour des missions. Pour ces intérimaires-là, si on ne se force pas à faire ces entretiens, on peut ne pas en voir l'utilité puisqu'on a un suivi quasiment hebdomadaire ou mensuel avec eux. Ces moments-là sont privilégiés parce que ça permet vraiment de creuser et d'installer ce rapport de confiance mutuel, ce rapport amical. Ces entretiens ont un double intérêt, celui d'identifier mais également celui de donner confiance et conscience à l'intérimaire que ADIA peut lui apporter quelque chose.* »

On peut pré-repérer les problèmes d'illettrisme à d'autres moments, en posant des questions une fois le dossier d'inscription rempli ou encore en consultant la façon dont les fiches de poste, par exemple de métier opérateur, ont été renseignées. La lecture de ces fiches ne permet pas seulement de vérifier les opérations qui ont pu être exercées, les outils et les matériels utilisés mais encore les difficultés en lecture ou écriture. On ne peut pas bien sûr se contenter de lire ces fiches. Encore s'agit-il de s'assurer que l'intérimaire ait lui-même rempli le dossier, qu'il n'ait pas eu, pour cela, recours à une autre personne. On peut enfin être plus attentif à la façon dont il s'exprime, à sa manière d'être, ses comportements, à sa façon de construire les phrases : « *Quand la personne complète le dossier d'inscription, on peut lui poser des questions. Sinon, on peut identifier son illettrisme grâce à nos fiches de poste. On peut prendre l'exemple de la fiche de métier opérateur qui détaille tous les types de travaux qu'il a été amené à faire, les matériels et les machines qu'il a pu utiliser... L'intérimaire va cocher ou entourer le type de travaux, le type de matériel... Là, c'est des termes assez techniques : travail sur presse, alimentation machine, conditionnement, emballage, contrôle qualité, vérification, sertissage... Ça permet de voir si, effectivement, il a effectué ou pas telle ou telle opération mais ça permet aussi et surtout de voir s'il a de grandes difficultés en lecture ou en écriture... On va essayer de savoir enfin, au moment du dossier, s'il l'a bien rempli ou si l'a fait remplir par quelqu'un. Ces différents éléments peuvent nous donner une idée de son niveau d'illettrisme. Il y a également son comportement, ses manières de parler, de s'exprimer, ses phrases, si elles sont construites... » (le directeur d'agence)*

C'est une démarche commerciale et une dimension de la culture d'entreprise

Pour le directeur d'agence, le souci d'individualiser les relations avec les intérimaires relève certes d'une culture d'entreprise mais aussi d'une démarche commerciale. La pénurie d'une main-d'œuvre disposant des savoirs-faire et savoirs-être requis qui caractérise certains secteurs économiques pousse en effet à cette politique de fidélisation : « *Aujourd'hui, on se situe sur un marché à pénurie de main-d'œuvre en terme de savoir-faire comme de savoir-être. Quand on tient quelqu'un de bon, on fait tout*

pour le garder, et pour le garder, c'est un suivi si possible individualisé. Il s'agit de l'accueillir par le nom, de lui dire bonjour et, s'il y a un problème, d'avoir la politique de la porte ouverte. C'est à la fois une démarche commerciale pour fidéliser l'intérimaire et une dimension de la culture de l'entreprise. »

Notons qu'un turn-over trop important peut porter atteinte à la réalisation de cette phase de pré-repérage et de suivi. Si les personnes formées au projet ECLOR et aux entretiens EBAI partent de l'agence, le stagiaire peut perdre son interlocuteur privilégié. Ça a été peut-être le cas à Bron. Suite au départ de la personne formée, Vanbe s'est retrouvé avec un seul interlocuteur, le directeur d'agence : *« La personne qui a été formée au programme ECLOR, à la passation des entretiens EBAI a changé d'agence. Les deux nouvelles personnes n'auront cette formation qu'à partir de mars. Monsieur T. s'est retrouvé avec un seul interlocuteur, moi-même. Donc, ça a dû peut-être le perturber. »*

Le directeur d'agence a tenu à accompagner Vanbe dans sa démarche de formation, laissant la porte de l'agence *grande ouverte* et surtout peut-être en tentant de faire le point avec lui une fois par semaine ou, au moins, par quinzaine : *« L'organisme de formation, FM ou moi-même, on a tous été au maximum. On a tous mené la politique de la porte ouverte pour Monsieur T. C'est quelqu'un qui demande d'être écouté et je pense qu'on a tous été très présents et actifs à ce niveau-là. Je le voyais une fois toutes les semaines ou tous les quinze jours. »*

C'est des fiches de travaux qui expliquent en gros la pièce qu'il faut faire

Vanbe doit pouvoir lire et comprendre notamment des fiches de travaux qui permettent de suivre un produit une fois la commande lancée, qui dressent des suites de références, des codes de procédures, qui explicitent les démarches à suivre pour la fabrication des diverses pièces, et les outils qu'il s'agit alors d'utiliser : *« C'est un suivi du produit à partir du moment où il y a eu commande. C'est une suite de références, de codes de procédures, de démarches à faire. C'est des fiches de travaux qui expliquent la pièce qu'il faut faire, la matière qu'il faut utiliser, les caractéristiques de la presse... C'est donc un élément très important pour FM. »* (le directeur d'agence).

C'est le petit plus qu'il lui manque pour évoluer

La formation ECLOR s'intercalerait en quelque sorte entre deux autres phases de formation, entre une phase de formation d'*opérateur plus* et une autre phase de formation visant un CQP métallurgie ; un tel processus devant trouver aboutissement dans une embauche en CDI dans l'entreprise aujourd'hui cliente. On le voit, dans ce dernier cas, la formation linguistique apparaît comme un moment essentiel de la construction d'une carrière professionnelle : *« On est très fier de ce qu'on a fait et de la collaboration avec Monsieur T. parce qu'on a commencé par une formation d'opérateur plus qui a mis en exergue des difficultés. Lesquelles seront aussi mises en exergue par l'entretien EBAI, dans le projet ECLOR. On va maintenant enchaîner sur une formation finalisée par un CQP de régleur qui aboutira sur une embauche. Là, je crois qu'on aura une étape importante dans la vie professionnelle de Monsieur T. »*.

Pour le directeur d'agence, Vanbe ne souffrirait pas d'un lourd handicap mais aurait seulement besoin d'un *petit plus* en matière de maîtrise de savoirs de base. Cette opération de ré-apprentissage des savoirs de base ne devrait constituer que le premier temps d'un parcours de formation. Une autre formation, plus technique, de 528 heures, en raison d'une semaine par mois, débouchant sur un CQP métallurgie devrait, dès mars, lui succéder. Ces deux moments du parcours formatif devraient être étroitement articulés. Il s'agirait, certes, de permettre à Vanbe de mieux maîtriser les savoirs de base requis par l'exercice professionnel du régleur mais aussi de s'inscrire dans un parcours professionnel qualifiant, dans une perspective promotionnelle. Le fait de pouvoir accéder au métier de régleur, autrement dit à une qualification rare sur le marché du travail pouvait être, à cet égard, fort stimulante : *« La difficulté de Monsieur T., ce n'était pas un lourd handicap mais le petit plus qu'il lui manquait pour pouvoir évoluer. C'est sa volonté, il est vraiment très motivé pour évoluer dans son travail. On a inséré cette formation de lutte contre l'illettrisme dans le cadre d'une formation qui doit commencer*

fin mars, une formation de régleur. Avec cette formation-là, ses difficultés doivent être gommées en grande partie ou, j'espère, totalement. Cette formation de régleur permet de lui montrer qu'on investit en lui et que, s'il est prêt à jouer le jeu, il y avait une possibilité d'évolution professionnelle très importante puisque pour le métier de régleur qui est un métier à qualification très rare, il n'y a plus d'école mais uniquement des formations professionnelles. Pour devenir régleur, il faut une formation technique. Là, c'est un CQP de la métallurgie qui va durer 528 heures. La formation va durer un an, selon le principe d'une semaine de formation et 3 semaines de mission dans l'entreprise. »

Nul diagnostic d'illettrisme *lourd* n'a donc été ici posé mais l'entretien bilan a tout de même révélé que Vanbe ne maîtrisait pas suffisamment les savoirs de base eu égard au exigence d'un poste de régleur qui requiert de celui qui l'exerce une forte autonomie dans la gestion de la production, des stocks et des flux ou encore des matières premières ; qui requiert donc de réelles capacités de compréhension et de restitution linguistique. Pour le directeur d'agence, il s'agissait de saisir cette occasion afin d'offrir ce *petit plus* à un intérimaire particulièrement motivé et désireux de promotion : « *Maintenant, il y a des machines très modernes et le régleur gère à la fois sa production, son flux et son stock de matière première. Il travaille en complète autonomie, d'où l'importance notamment de la compréhension de la langue et de la restitution des informations et des données. Il travaille également en partie sur informatique. Là, on n'est pas dans le cadre d'une formation de lutte contre un illettrisme lourd mais d'une valeur ajoutée qu'on souhaitait offrir à notre intérimaire parce qu'il a montré qu'il était très motivé.* » (le directeur d'agence).

Lui, il ne reconnaissait pas ses difficultés

Vanbe n'a pas d'emblée été convaincu de la nécessité de s'engager dans une démarche de formation. Sans doute parce qu'il avait du mal à reconnaître la nature de ses difficultés. Le partenariat entre ADIA et son entreprise cliente a été ici particulièrement efficace. Vanbe avait, dans le cadre de l'entreprise cliente, participé à une formation afin de parvenir à un poste d'*opérateur plus* et, plus tard, à un poste de régleur où il pourrait travailler en pleine autonomie. Ce fut à l'occasion de cette formation technique que ses problèmes linguistiques et de compréhension avaient pu alors être identifiés : « *Ensuite, on a mis un peu de temps pour faire accepter cette démarche à Monsieur T.. Cette démarche n'est pas très facile à présenter à nos intérimaires. Pour lui, c'était le cas car il ne reconnaissait pas ses difficultés... Pour y arriver, on a travaillé en collaboration avec la société dans laquelle il travaillait. Il était sur un poste "opérateur plus" parce qu'il avait fait une formation pour avoir un niveau plus élevé avant de pouvoir accéder à un poste de régleur, c'est-à-dire de quelqu'un qui puisse travailler en complète autonomie. Dans cette formation-là, les personnes de la FM ont repéré tout particulièrement ses difficultés en termes de langue, de compréhension des fiches de procédures, des informations mais aussi de restitution...* » (le directeur d'agence).

Vanbe accepta finalement de s'engager dans cette formation. Elle comprenait deux modules de 45 heures en raison de deux séquences de trois heures par semaine, la première le mardi matin, la seconde le vendredi après-midi : « *La formation comprenait deux modules de 45 heures, en raison de deux fois trois heures par semaine. Une fois le matin (le mardi), une fois l'après-midi (le vendredi).* » (le directeur d'agence).

Lui, il ne se voyait pas du tout dans ce groupe-là !

Mais le fait qu'il s'agissait ici d'une formation reposant sur le principe de l'individualisation pesa lourdement dans cette acceptation. Ou plutôt ce qu'il comprit de ce principe de l'individualisation qu'il identifia volontiers à un face-à-face avec un formateur. Ce principe fut-il insuffisamment explicité par le directeur d'agence lors de l'entretien, ou bien Vanbe lui-même préféra-il entendre cela plutôt qu'autre chose ? Toujours est-il qu'il vécut très mal le fait de se retrouver avec certains stagiaires dont l'illettrisme aurait été beaucoup plus accusé que le sien. Pour lui, une telle situation ne pouvait que lui faire perdre son temps et surtout peut-être le rabaisser et le stigmatiser en le désignant comme *illettré*. Le partenariat agence-entreprise cliente-centre de formation joua ici à plein et permit, suite à quelques entretiens d'explicitation et de recadrage, à Vanbe de vaincre ses appréhensions :

« Monsieur T. n'avait pas bien compris comment se passait la formation. Ça vient aussi d'une erreur dans la présentation. J'avais décrit une formation en autonomie individualisée mais je n'étais pas allé jusqu'au bout pour expliquer que cela se passait dans une salle de classe où il y a plusieurs élèves suivis individuellement par un formateur. Donc, il y a eu, à la fin de la première journée de formation, un problème. On a dû faire un recadrage avec Monsieur T.. Dans le groupe, il y avait des gens forcément à un niveau au-dessus mais ce n'est pas ce qu'il remarquait. Il y avait des gens à un niveau largement en dessous, réellement illettrés et lui, il ne se voyait pas du tout dans ce groupe-là. Lui se voyait largement au-dessus des autres personnes. Donc, il ne comprenait pas trop, était un peu perdu, désorienté. La formatrice a pris individuellement Monsieur T. le deuxième jour de formation pour lui ré-expliquer le fonctionnement, les objectifs et les outils. » (le directeur d'agence).

Cette formation me sert plus dans ma vie personnelle

Vanbe considère que cette formation sera plus utile pour sa vie personnelle que pour sa vie professionnelle parce qu'il éprouve le sentiment de maîtriser suffisamment les savoirs de base pour ne pas être trop gêné dans son activité de travail. Selon lui, son engagement dans la première formation l'aurait en quelque sorte rassuré. Rien en matière linguistique ne l'empêcherait de répondre aux exigences du travail de régleur : « Cette formation me sert plus dans ma vie personnelle. Ca, c'est clair ! Sur un plan professionnel, avant cette formation, j'ai fait un module. Ce n'est pas sorcier... Il faut prendre une gamme, lire ce qui est écrit et prendre des pièces. Il faut faire en sorte que la pièce soit la bonne. »

Il n'y a pas de perte de salaire

Pour Vanbe, l'obstacle majeur ne se situe pas sur le versant financier. Le fait qu'une heure de formation soit rémunérée comme une heure de travail semble le satisfaire dans la mesure où la mise en œuvre d'un tel principe le protégerait contre toute perte de salaire : « Les heures de formation sont payées par ADIA. Donc, il n'y a pas de perte de salaire ! »

Ils sont ouverts mais leur priorité, c'est de faire sortir la production

Le positionnement de la direction de l'entreprise cliente a rendu possible cette formation. Non seulement parce qu'elle a accepté de libérer Vanbe quelques heures par semaine mais aussi en raison du suivi qu'elle a organisé, des contacts qu'elle a noués autour de lui tant avec l'agence ADIA qu'avec l'organisme de formation. Pour le directeur de l'agence ADIA, ce suivi assuré au quotidien sur le terrain par l'encadrant relèverait plus d'un management participatif que d'un management de chef d'équipe tel qu'on peut le repérer le plus couramment. Sans doute un tel positionnement vient-il manifester un esprit d'ouverture encore trop peu partagé dans le monde de l'entreprise sur ces questions de l'illettrisme. Mais ce serait, selon lui, erreur que de dissocier esprit d'ouverture, prise de conscience de son rôle social et intérêt économique. En fait, cette direction d'entreprise a su aussi repérer un fort potentiel chez Vanbe et, pour le coup, identifier cette formation à un véritable investissement immatériel. On nuancera cependant notre jugement en rappelant qu'un tel engagement de l'entreprise cliente au sein de cette démarche, pour important qu'il soit, ne peut bien sûr aller jusqu'à remettre en cause la priorité de la production. Vanbe ne saurait être en formation lorsque sa présence est indispensable à l'usine pour la production : « On a eu la chance d'avoir un client, FM, qui est assez ouvert socialement à ce type de démarche. Ils ont quand même fait largement des efforts pour l'accompagner, pour mettre en place la démarche et nous aider. L'encadrant était en contact au début avec le centre de formation. Ils ont eu des contacts directement entre eux parce qu'il me semblait que ça ne servait à rien de faire l'intermédiaire, sauf pour avoir le point de temps en temps. Il s'est mobilisé dans l'encadrement et le suivi sur le terrain, au quotidien avec Monsieur T.. C'est un management participatif de collaborateur plus qu'un management de chef d'équipe comme on peut l'entendre dans l'industrie. Je ne pense pas que les entreprises aujourd'hui aient conscience du rôle

qu'elles peuvent avoir. Mais ils sont ouverts aussi parce qu'ils ont identifié chez Monsieur T. un fort potentiel... Mais, à un moment donné, leur priorité, c'est de faire sortir la production. Par exemple, cet après-midi, il ne sera pas là.» (le directeur d'agence).

C'était des relations encore trop irrégulières

Pour le directeur d'agence, les relations de l'agence ADIA et du centre de formation ont été sans doute encore trop irrégulières (une fois tous les mois, voire tous les six semaines). Des améliorations, lors de la prochaine formation, pourront donc être apportées. Ne pourrait-on pas, par exemple, se donner des objectifs quantifiables et des critères de réussite (que l'on situerait sur une échelle de un à cinq) afin de suivre et de pouvoir mesurer les progrès du stagiaire à chaque étape du processus ? *« On aurait pu faire régulièrement un point hebdomadaire ou bimensuel avec le centre de formation. C'était des relations encore trop irrégulières, des appels en moyenne une fois tous les mois ou à peu près les 6 semaines... Là-dessus, on pourra s'améliorer pour la prochaine formation. On prend en exemple ce suivi, en se donnant dès le démarrage peut-être des objectifs quantifiables à moyen terme, pour bien suivre étape par étape. On fixe des objectifs et donc des critères de réussite. On lui donne une évaluation de un à cinq et on dit qu'au bout de x temps son niveau devra être deux... On peut ainsi formaliser l'action au quotidien, quitte à réajuster si nécessaire. »* (le directeur d'agence).

Passer de l'un à l'autre, c'est difficile

Pour Vanbe, c'est surtout la succession au sein d'une même journée du temps de travail et du temps de formation qui pose problème. Tout d'abord parce qu'il se trouva alors confronté à une longue et dure journée. Prenons l'exemple d'une journée où Vanbe travaille le matin : il doit se lever vers 4 heures, 4 heures 30, se rendre à l'usine pour 6 heures. Il y travaille deux heures, jusqu'à 8 heures. Il doit ensuite se rendre au centre de formation pour 9 heures. Il y reste trois heures, jusqu'à 12 heures. Il doit ensuite retourner chez lui afin de déjeuner avant de se rendre de nouveau à l'usine afin de terminer sa journée de travail. On comprend alors qu'il puisse se sentir, pour reprendre ses propres termes, *fatigué, crevé, cassé, fracassé*, voire parfois un peu *déprimé*. On le voit, les qualificatifs dont il use afin de rendre compte de ce qu'il éprouve ne manquent pas : *« Ça fait 90 heures de formation. J'ai trois heures de cours. J'ai commencé il y a trois mois. A la fin, on se dit qu'on est bien content. Là, si on me propose de nouveau 90 heures dans ces conditions, je dis non ! Parce que là, vous êtes fracassé ! A un moment donné, vous êtes quand même déprimé, et fatigué ! Passer de l'un à l'autre, c'est difficile, quand on travaille. Le matin, par exemple, il faut aller au boulot. Je suis debout à 4 heures, 4 heures 30 du matin, je suis au boulot à 6 heures du matin et je dois repartir à 8 heures parce que je commence ici à 9 heures. Là, vous êtes cassé ! C'est crevant ! Ce n'est pas évident... »*

Ensuite parce qu'il doit très rapidement passer d'un mode de mobilisation à un autre. Ainsi rencontre-t-ils beaucoup de difficultés à se centrer sur les apprentissages, à concentrer son esprit, notamment après s'être levé très tôt et s'être rendu à l'usine pour y travailler deux heures. Un temps de décompression semble ici incontournable afin de ne plus être *dans les vapes* et d'être à même de réfléchir. De même, d'ailleurs, lorsqu'il fait retour à son usine. Là, la peur de faire une erreur, faute de pouvoir porter une attention suffisante à son travail, semble exacerbée. Pour Vanbe, des solutions doivent, à cet endroit précis, être trouvées, faute de quoi peu de personnes, dans ces conditions, seraient prêtes à se porter candidates pour s'engager dans cette formation. Lui-même déclare qu'il ne referait pas, dans ces conditions-là, une telle formation : *« Je ne peux pas tout de suite commencer, me concentrer sur les exercices. Je suis obligé de réfléchir dix minutes, un quart d'heure pour oublier le boulot, surtout après m'être levé tôt. Vous êtes encore un petit peu dans les vapes ! Après, il faut rentrer chez vous l'après-midi. Vous mangez vite fait et vous retournez au travail, ça vous casse ! Après, il faut être bien dans votre tête, il faut que le travail fonctionne bien parce que vous êtes responsable des opératrices. Parce que si vous faites une erreur, si vous oubliez de fixer un écrou ou quoique ce soit, là, vous êtes mal ! Quand je travaille le soir, je vais en formation le matin de 9 heures à 12 heures. Après, je reprends mon boulot l'après-midi, jusqu'à 10 heures du soir. Ça, c'est des longues journées, c'est dur ! C'est pour ça qu'il faut trouver une solution. Parce que là, je ne connais*

pas beaucoup de monde qui serait partant. Vous rentrez chez vous, vous prenez votre douche, mangez un peu, regardez la télé jusqu'à minuit et vous n'allez pas dormir avant 1 ou 2 heures et il faut se lever à 7 heures le lendemain matin. C'est crevant ! »

A un moment donné de la démarche, Vanbe a pu mettre à profit le fait qu'il ne travaillait pas le vendredi après-midi en raison de l'allègement des horaires dû à la RTT. Un tel allègement n'eut lieu cependant que durant une période de faible activité de l'entreprise : *« On a eu de la chance, une partie des vendredis, il travaillait l'après-midi qui tombait en modulation basse, c'est-à-dire en journée RTT, en raison de la faible activité de l'entreprise. Mais depuis quelques temps, il a repris un rythme plus normal et c'est vrai que, pour lui, c'est quelque chose de lourd... »* (le directeur d'agence).

L'idéal, c'est une journée entière de formation

Vanbe considère qu'il y a eu là un problème de gestion, qu'il aurait fallu soit supprimer, soit reporter les deux heures passées à l'usine le matin. Parce que celles-ci sont pour lui source d'une fatigue supplémentaire importante à même de gêner sa disponibilité formative mais aussi d'un fort sentiment de frustration lié au fait de n'avoir pas vraiment eu le temps de travailler. L'outil une fois monté, il devrait ainsi tout aussitôt s'en aller sans s'engager plus avant dans l'exécution de la tâche. On devine aisément qu'une telle situation, au-delà de la dimension purement gestionnaire, réveille chez lui le sentiment d'injustice que nous avons évoqué plus haut dans le texte, vient lui signifier, une fois encore, qu'on ne lui fait point de cadeaux malgré tous les efforts qu'il peut déployer dans son activité professionnelle, tout le sérieux qu'il peut y mettre : *« Je suis en formation le mardi et le vendredi. Il n'y a pas eu d'arrangement. Moi, je me lève pour deux heures de boulot. De 6 heures à 8 heures. Après, je m'en vais en cours. Pour deux heures, vous imaginez ! Je me lève à 4 heures 30 et j'ai du boulot pour 2 heures ! Vous savez, ça passe vite, deux heures ! J'ai le temps de ne rien faire. Vous montez juste un outil et c'est tout. Donc, pour moi, c'est mal géré ! Soit on me fait cadeau de deux heures, soit je rattrape les deux heures. Je préfère me lever à 7 heures qu'à 4 heures 30, ça c'est clair ! Mes collègues m'ont dit : « Tu n'es pas trop cassé ? Comment tu fais ? » Je leur ai dit : « Si, je suis fatigué quand même ! » »*

Pour Vanbe, on ne saurait guère envisager que deux solutions si l'on veut amoindrir quelque peu la fatigue. Il faudrait en effet permettre au stagiaire de s'engager soit sur une journée entière, soit sur une semaine complète, planifier en fait la formation sur des durées qui seraient relativement longues : *« Il faut trouver une solution. Quand une personne travaille, l'idéal, c'est soit une journée entière de formation, c'est-à-dire sept ou huit heures, soit la semaine complète. Je pense qu'il y aura moins de fatigue. »*

Mais un tel réaménagement des rythmes de la formation requiert, pour pouvoir être réalisable, une réorganisation des tâches au sein de l'entreprise elle-même. Actuellement, un tel réaménagement ne semble pas possible compte tenu que les régleurs seraient, selon lui, en sous-effectif dans l'atelier. Deux régleurs pour trois, voire six opératrices, cela ne serait pas suffisant. L'exercice professionnel aurait déjà été mis à mal dans la configuration présente car en s'absentant pour pouvoir participer à cette formation, Vanbe aurait laissé son co-équipier tout seul, face à de multiples sollicitations, à de multiples tâches, confronté donc à une charge de travail trop lourde. On ne voit pas alors comment on pourrait augmenter plus encore le temps de formation (en l'étirant sur une journée, voire une semaine entière) sans porter atteinte au bon fonctionnement de cet atelier : *« Rien n'est prévu dans l'entreprise. Si je n'y suis pas, mon collègue se retrouve tout seul avec trois ou quatre opératrices. Là, c'est très difficile à gérer. Si on était trois régleurs, ça serait peut-être faisable. Aujourd'hui, par exemple, je suis du matin, je vais à 8 heures. Mon collègue se trouve tout seul jusqu'à 2 heures. Seul avec trois femmes, et devant monter des outils, gérer beaucoup de choses. Ce n'est pas évident. C'est très difficile. Dans mon équipe, on n'est que deux régleurs et on a trois opératrices officielles. Mais comme dans certains secteurs, les femmes n'ont pas de boulot, elles viennent chez nous. Dès fois, on se retrouve avec six femmes. Et je peux vous dire qu'à deux, vous allez courir. Psychologiquement, on est fatigué. Le soir, on est crevé. Et vous devez aller au cours. Sincèrement, vous vous dites que vous allez craquer ! »*

Monsieur T. aura apporté beaucoup à l'ensemble de l'équipe

Le directeur d'agence évoque aussi le retour positif de cette démarche sur l'équipe de l'agence. Ne permet-elle pas en effet de valoriser les agents dès la passation de l'entretien EBAI, en les poussant à aller plus loin dans la relation avec l'intérimaire, en les incitant à sortir de leur travail quotidien afin de participer à l'élaboration de son projet ? Ne permet-elle pas, aussi, de renforcer la cohésion du groupe ? « *Monsieur T. aura apporté beaucoup à l'ensemble de l'équipe parce que c'est un projet qui est très mobilisateur. Dès le démarrage, c'est très intéressant pour les recruteurs qui font passer les EBAI parce que ça permet enfin d'aller dans le fond, de créer des projets qu'on n'a pas vraiment le temps de faire au quotidien. Ensuite, c'est très valorisant de lancer ces formations pour l'intérimaire et pour l'agence. Ça donne envie de continuer dans ce sens-là. Ça a vraiment un rôle moteur pour chacun des interlocuteurs. Et c'est un élément sur lequel on peut s'appuyer pour créer une cohésion de l'équipe, parce qu'aujourd'hui toute l'agence est au courant des problèmes de Monsieur T., de son évolution. C'est peut-être la personne la mieux suivie de l'agence !* »

• *La situation fin avril 2005*

La situation présente un tour quelque peu paradoxal à Bron. Vanbe a pu en effet, suite au stage ECLOR, enchaîner sur une formation en interne afin de gagner en polyvalence et en compétences professionnelles. Une formation qui lui a permis notamment de se perfectionner dans les différents types de réglage et d'accéder à une meilleure connaissance des différents types de machines. Au terme de cette formation, Vanbe a refusé l'embauche en CDI que l'entreprise cliente lui proposait. Depuis ce jour-là, Vanbe n'a plus donné de nouvelles à l'agence ADIA. Il est bien sûr difficile d'interpréter les raisons de ce refus. Peut-être a-t-il estimé que le salaire qu'on lui proposait (1 500 euros net) n'était pas suffisant ? On l'a vu plus haut, Vanbe étaient en effet très revendicatif sur cette dimension-là. Peut-être a-t-il préféré quitter un monde dans lequel ses lacunes linguistiques avaient été mises à jour ? On a vu aussi combien il avait eu du mal à en reconnaître l'existence même. Mais, dans tous les cas, on peut considérer que le projet ECLOR a eu ici de nombreux effets positifs. Grâce à cette expérimentation, Vanbe a pu en effet accéder à une meilleure maîtrise des savoirs de base mais aussi à une formation plus technique lui permettant d'approfondir son métier de monteur-régleur.

Marie-France (Saint-Nazaire)

La sueur dégoulinait tellement j'avais honte

Le cursus scolaire de Marie-France a été fragmenté, entrecoupé de périodes de maladie. « *Je n'ai pas eu la chance d'y aller souvent !* » nous confie-t-elle. Parce que larguée, elle dû alors l'interrompre de façon précoce alors qu'elle n'était qu'en quatrième CPPN, avec le sentiment de n'avoir été soutenue par aucun professeur, de n'y avoir tiré aucun bagage. Elle cherche alors jusqu'au fond de sa mémoire un souvenir de cette période de sa vie, éprouve le sentiment que tout a été définitivement chassé ou alors qu'il s'agirait d'un tiroir vraiment fermé : « *Je n'ai aucun souvenir de l'école à part mon entrée en sixième. Pourquoi ? comment ? C'est chassé de là-dedans ou c'est dans un tiroir fermé, je ne sais pas...* »

En vain sauf peut-être le souvenir douloureux de sa rentrée au collège, en sixième. Parce que des problèmes de santé la contraignirent à rentrer plus tard que les autres élèves, elle fut stigmatisée par la professeur. Aujourd'hui encore le souvenir de la honte qu'elle ressentit d'être ainsi traitée ne s'est point effacé. Et une scène sans cesse lui revient, de façon, lancinante, peut-être parce que la honte y avait été portée à son comble, celle d'une petite fille appelée au bureau et sommée devant le grand tableau noir de décliner l'orthographe du mot « pièce » : « *A peine assise, elle me fait me relever pour aller au tableau et je me souviens d'un mot que je saurai toute ma vie écrire, le mot « pièce ». Pourquoi ? Comment ? Je ne sais pas, il n'y a que le mot « pièce » dont je me souviens. J'avais l'impression que la sueur dégoulinait tellement j'avais honte... Je me suis dit en moi-même : « Pourvu que je sache écrire le mot ! » J'aurais prié, je me serais mis à genoux pour dire : « Pourvu que je sache ! » J'ai écrit le mot « pièce », peut-être que le Bon Dieu m'a aidée à l'écrire sans faire de faute. Je suis repartie et me suis dit : « Pourvu qu'elle ne me rappelle plus ! » C'était ma hantise qu'elle m'appelle, c'était ma prof de français en plus. Je ne me souviens que de ça. »*

Jamais je me serais imaginer pouvoir travailler dans un bureau

Malgré cette sortie précoce de l'école, Marie-France n'éprouva pas beaucoup de difficultés pour trouver des emplois. A l'époque, sur Lyon, le marché du travail était encore dynamique. Elle fut d'abord vendeuse aux Nouvelles Galeries. Un peu plus tard, l'employeur lui proposa d'occuper le poste de responsable du rayon « poissonnerie ». Mais un tel poste lui était en fait contre indiqué en raison de problèmes de santé (allergie à la glace). Il lui proposa un poste administratif. Ce fut alors pour elle l'occasion de quitter un emploi situé « au bas de l'échelle » pour « monter » dans les bureaux. Ce qu'elle n'osait même pas imaginer se réalisa. Là, elle apprit à se servir d'un ordinateur, à passer des commandes : « *Jamais je me serais imaginer pouvoir travailler dans un bureau, me servir de l'ordinateur. J'ai travaillé cinq, six ans. Je passais toutes les commandes à Paris. J'étais gestionnaire du service économat du magasin... J'ai fait des choses que je ne pensais pas pouvoir faire. Peut-être que je n'aurais plus cette chance... je ne sais pas où je pourrais m'orienter pour qu'on me fasse une deuxième fleur comme ça !* »

Parce qu'on lui fit confiance, elle retrouva un peu de confiance en elle-même et commença à dépasser toutes les craintes qu'elle pouvait éprouver vis-à-vis notamment de l'écrit. D'autant qu'elle pouvait, dans le cadre de son activité professionnelle compter sur l'aide d'une collègue de bureau avec laquelle elle avait finalement mis en place une répartition informelle des tâches : tout ce qui sollicitait du calcul lui revenait ; tout ce qui exigeait de l'écrit revenait à sa collègue. « *On s'arrangeait comme ça !* » dit-elle.

Nous, les intérimaires, qu'est-ce qu'on va faire ?

Les aléas de la vie l'obligèrent cependant à quitter Lyon pour Saint-Nazaire. Et, dans le même mouvement, à arrêter de travailler pour éduquer ses enfants. Pas pour longtemps cependant car il fallait bien ramener de l'argent à la maison pour pouvoir vivre. Et cette fois, la recherche du travail fut bien plus ardue et l'absence de diplôme bien plus pénalisante. Elle trouva alors du travail plutôt par la voie de l'intérim. C'est dans ce contexte qu'elle fut conduite à travailler à A., une entreprise de l'agroalimentaire situé à Herbignac et fabriquant des produits asiatiques notamment pour le secteur des grandes surfaces. Une entreprise à l'intérieur de laquelle elle occupe un poste de façonnage de nems. Marie-France entame ainsi sa quatrième année au sein de cette entreprise, y assumant ainsi des missions, longues ou courtes, pour ADIA. Marie-France reconnaît la dureté de son travail et tout particulièrement son caractère intensif : *« C'est quand même physique. Ce n'est pas évident. On exige toujours plus... »* Dans ce poste, les postures assise et debout alternent toutes les demi-heures. Mais elle déclare, dans le même mouvement, ne pas (pouvoir) se plaindre. Parce qu'elle sait, grâce à son expérience que d'autres postes sont plus durs. Celui de la fabrication des panés, par exemple, qu'elle occupa un temps, un secteur où toute la journée durant on travaille debout et où on est conduit à soulever de lourdes caisses : *« Surtout quand on va du côté panés... au niveau des postures, on prend à bout de bras des caisses remplies de panés, on ne les tient pas forcément correctement. »* Mais aussi et surtout peut-être parce que de deux maux elle préfère le moindre, parce qu'elle préfère travailler durement plutôt que d'être au chômage : *« Moi, tant que j'ai un travail, c'est l'essentiel ! »*

Une inquiétude cependant se fait jour en liaison avec l'introduction de nouvelles machines dont les effets en terme de réduction de personnels ne devraient pas tarder à se faire sentir. Dans le secteur de fabrication des galettes d'abord. Dans le secteur de fabrication de nems ensuite. Sans doute faudra-t-il reclasser le personnel titulaire de ces secteurs en d'autres endroits de l'usine. Sans doute faudra-t-il moins recourir aux intérimaires ? D'autant que le poste qu'elle occupe actuellement ne va pas échapper à l'automatisation. Des machines sont déjà là, à l'essai pour le moment. Difficile alors, dans ces conditions, de ne pas se demander : *« Nous les intérimaires, qu'est-ce qu'on va faire ? Au niveau des nems, on s'inquiète parce que les personnes qui y travaillent vont aller dans les autres services ; nous, on ne pourra pas aller dans les autres services parce qu'ils vont pousser en même temps les intérimaires qui seront dans les autres services. Et ils ont aussi leurs intérimaires et ils font en sorte de garder les intérimaires dont ils ont l'habitude. Donc, nous... »* La proximité du nouvel an chinois, compte tenu du surcroît de travail qu'il suscite, occulte pour quelques temps encore ce problème mais l'avenir paraît bien incertain et ce, dès fin janvier, une fois ces fêtes-là passées.

Mais pourquoi, ce jour là, j'en ai parlé à cette dame ?

Tout d'abord, Marie-France nous rappelle combien elle vivait sur le mode de l'épreuve nombre de démarches administratives. Ainsi, remplir un document suscitait beaucoup d'inquiétude parce qu'elle n'était jamais assurée de pouvoir mener à bien une telle tâche sans faute aucune, parce qu'une telle incompétence pouvait alors la couvrir de honte, parce que le fait de devoir marquer une date en lien avec le cursus scolaire réveillait en elle des souvenirs pénibles, douloureux. Devoir parler avec un professionnel, aussi, la mettait mal à l'aise : *« Quand on te donne ces documents à remplir, tu te dis : « Est-ce que je vais pouvoir le faire ? » Et on doit aussi y marquer les études qu'on a faites, retrouver les dates de ta rentrée en primaire ou... Moi, je n'ai pas la tête à retenir ce genre de trucs. On se demande : « Est-ce que j'ai noté correctement ? » Et il faut savoir lui parler... »*

« Écoutez, j'ai des difficultés à l'écriture... » Mais pourquoi donc Marie-France s'adressa en ces termes-là à une conseillère de l'ANPE ? A une telle question, elle ne peut, aujourd'hui, répondre de façon complètement satisfaisante malgré tout le recul dont elle peut disposer : *« Mais pourquoi ce jour-là, j'en ai parlé à cette dame ? Je ne sais pas, elle a du me dire quelque chose qui a fait que... »*

Sans doute la conseillère avait-elle su la mettre à l'aise, avait-elle su, grâce à son écoute, étayer, porter son désir de faire part de ses difficultés-là et s'en sortir. Sans doute a-t-elle su créer un espace de dialogue tel que Marie-France s'est autorisée à prendre l'initiative de cette parole ou plutôt, pour reprendre, son mot, de ce cri, passant outre toutes les procédures de défense qui jusqu'alors lui

interdisaient un tel acte, trouvant suffisamment de forces en elle afin de surmonter la peur qui la tenaillait. Il semble bien que ce dernier point soit capital, que la conseillère ne pouvait prendre l'initiative d'en parler sans la couvrir de honte, sans dynamiser la dynamique de l'échange : « *Si on m'en avait parlé... peut-être que j'aurais eu la honte de ma vie mais là, c'était moi qui avait engagé la conversation... Il y avait la crainte du système, la peur. C'était peut-être un cri !* » Sans doute aussi a-t-elle su faire tout cela au bon moment : « *Elle a su certainement m'écouter, au bon moment...* » Toujours est-il qu'elle lui proposa de s'adresser à un centre de formation qui, à son tour, l'a mis au contact avec l'agence ADIA pour laquelle, on vient de le voir, elle avait déjà effectué un certain nombre de missions sans évoquer cependant les problèmes d'illettrisme auxquels elle était confrontée car, dit-elle : « *Ce n'est pas des choses qu'on crie à toutes les portes.* » Au terme de l'entretien avec la responsable formation, elle accepta d'entrer dans le stage ECLOR non sans préciser qu'elle ne voulait pas prendre la place d'une autre personne qui pourrait en avoir plus besoin qu'elle : « *Si vous sentez que je suis apte à faire, je veux bien mais si vous pensez que je n'en ai pas besoin, je ne vais pas prendre la place de quelqu'un d'autre.* »

Mais ça pourrait éventuellement avoir lieu !

Marie-France n'a nullement besoin d'améliorer sa maîtrise des savoirs de base dans le cadre de la mise en œuvre de son activité professionnelle. Nulle écriture notamment n'est exigée d'elle. En fait, à l'entendre, rien n'est exigé d'elle sinon le fait de devoir, et ce dès la prise de fonction, se débrouiller : « *De toute manière, au niveau écriture, à A., je n'ai aucun document en main sur lesquels je dois écrire. Moi, mon travail, c'est : je m'assoie, je roule mes nems, je vais derrière, je mets ma galette et je refais tout cela. Moi, quand je suis rentrée à A., on m'a dit : « Voilà, tu te débrouilles ! »* »

Rien dans son activité actuelle ne semble justifier qu'elle s'oriente vers une meilleure maîtrise des savoirs de base et tout particulièrement du savoir écrire. Pas même les cahiers de relève dont le renseignement relève strictement de la compétence des chefs. Mais cela pourrait advenir et une telle éventualité lui fait souci : « *Mais ça pourrait éventuellement avoir lieu et justement à ce niveau-là, comment je ferais ? Certes, je ne refuserai pas mais je serai mal à l'aise... Est-ce que j'ai bien écrit le mot ? Est-ce que j'ai bien compris ? Est-ce que... ?* »

Ce mot... ils l'ont vu avec tout plein de fautes !

Marie-France ne regrette pas d'avoir engagé une telle démarche dans la mesure où elle répondait, chez elle, à un désir très fort, au désir notamment d'affronter des situations exigeant l'écriture sans s'exposer à la honte. Dans cette perspective, il s'agirait avant tout, au terme de cette formation, de pouvoir laisser un « mot » à ces enfants sans faire trop de fautes. Ce « mot » qu'elle leur laisse afin de leur transmettre quelques consignes ou informations, lorsqu'elle se lève tôt, à 4 heures du matin, alors qu'ils sont encore couchés. Ce « mot » qui, s'il est lu par des personnes extérieures, peut alors réactiver cette honte déjà si fortement éprouvée lors du cursus scolaire : « *Ce mot ne va pas forcément être enlevé et il suffirait que n'importe qui... Chose qui s'est déjà produite... le mot était sur la table et des amis sont arrivés. Ils l'ont vu avec plein de fautes ! Je ne vous dis pas... pour moi, c'est une honte !* »

Toutes les filles étaient parties à cette formation sauf moi

S'il est une chose que Marie-France n'apprécie pas dans sa condition d'intérimaire, c'est de ne pas pouvoir bénéficier des formations mises en place par l'entreprise cliente. Que des salariés en CDD aient pu bénéficier d'une formation « Hygiène et Sécurité » alors qu'elle ne le put est vraiment ressenti comme une injustice. Car un tel fait vient lui signifier qu'elle compte peu en tant qu'intérimaire, qu'elle compte moins en tout cas qu'un autre salarié, même si son ancienneté dans l'usine est plus importante : « *Il y a eu une formation au niveau hygiène. Ce n'était pas ADIA mais A.. Cette*

formation a été donnée à tout le personnel, y compris les personnes en CDD. Ils ont eu deux heures de formation et moi, parce que j'étais intérimaire, je ne suis pas rentrée en ligne de compte, je n'ai pas eu droit à cette formation. Je trouve que ce n'est pas logique. Ça fait quand même trois ans que je suis dans la boîte, j'avais droit autant que les autres. Certains avaient passé moins de temps dans l'entreprise mais, parce qu'il avait un CDD, ont eu droit à cette formation... et moi... rien du tout. Moi, je n'ai pas du tout apprécié. Surtout que j'étais la seule intérimaire... Toutes les filles étaient parties à cette formation sauf moi. Je sais qu'il faut que je me lave les mains, que je mette des gants. C'était la façon de faire que je n'avais pas appréciée! »

Moi, je préfère que ça reste entre nous

« Moi, je préfère que ça reste entre nous ». Pour Marie-France, il n'était pas question que l'entreprise cliente soit mise au courant de cette formation et, a fortiori, partie prenante de celle-ci. Au principe d'un tel souhait, il y avait certes la peur que de nouvelles missions ne lui soient plus confiées : « Pour une personne embauchée, je ne sais même pas si A. accepterait ce genre de choses. Mais en tant qu'intérimaire, ils ne me prendraient plus... »

Mais plus encore peut-être, il y avait la peur d'être confrontée aux sarcasmes et moqueries des collègues de travail, voire d'être, par certains, jalouée : *« Qu'un petit bruit vienne à sortir malencontreusement et ça jase dans l'usine. C'est les rigolades des gens qui vont se foutre de ma poire ! Tu sais, les gens, ils ne comprennent pas, ils ne vont pas s'imaginer. Et c'est peut-être aussi pour certains de la jalousie. Donc, je fais ça en cachette ! »* Selon elle, l'ambiance de travail est trop dégradée et ne permet pas qu'une telle information soit diffusée dans l'usine : *« On entend des bruits. Ce n'est pas possible que les gens puissent parler comme ça, faire bonne figure par devant et puis parler par derrière sur vous de cette façon-là ! »*

Heureusement que ce n'est pas marqué sur notre front

Marie-France considère que les problèmes qu'elle rencontre en matière d'écrit constitue un « handicap » important. Mais elle refuse, dans le même temps, de s'y laisser enfermer, résiste aux logiques de stigmatisation qui la réduiraient à n'être qu'une porteuse de cet handicap, à n'être plus que cela, une « illettrée ». Des logiques de stigmatisation qui, certes, ne sont pas permanentes car nul ne porte au front une marque signalant à tous son « handicap » mais à l'œuvre dès lors qu'il s'agit d'écrire dans un lieu public. Elle revendique haut et fort le fait d'être une personne. Sociable de surcroît parce qu'elle déclare aller facilement vers les autres : *« C'est un handicap mais ce n'est pas un grand handicap parce que je vais assez facilement vers les gens... Déjà ça, ça me sauve. Heureusement que ce n'est pas marqué sur notre front. Heureusement parce que je crois que ça serait la pire des choses. Mais si on nous fait prendre un papier, je crois que c'est là que... »*

Elle regrette de ne pas pouvoir parler de son engagement dans cette formation en raison des logiques de stigmatisation qui sont à l'œuvre : *« Faire une formation d'informatique, ça passe partout. On va dire ça à n'importe qui et c'est très bien. Par contre, si je dis : « Je vais faire une formation de remise à niveau », tout le monde va me regarder avec des gros yeux : « Ah bon, tu ne sais pas lire, tu ne sais pas écrire ! » Les gens sont tellement bêtes, stupides. Ils ne pensent pas que ça peut arriver dans leur famille ou ils ne savent pas que c'est arrivé dans leur famille. Mais c'est des choses qui ne sont pas évidentes à dire. Ca, c'est dommage. Il faudrait changer... l'étiquette. Comme un tas de choses de toute manière. C'est comme pour une maladie ou, il y a quelques années, les divorces, les homosexuels... Mais c'est les gens qu'il faudrait changer ! »*

Quelle est le sens de cette stigmatisation sinon celui d'une défense mise en œuvre par ceux-là mêmes qui en sont les auteurs, sinon pour eux une manière de se cacher leurs propres difficultés eu égard à l'expression écrite, de conjurer leurs propres peurs. Une telle stigmatisation ne manifeste-t-elle pas une volonté plus ou moins consciente de faire taire l'autre qui vient leur rappeler leurs propres lacunes et entreprend ce qu'ils n'osent pas entreprendre faute peut-être de suffisamment de courage ? Instruite par l'expérience, la formatrice ne manque pas de faire retour de ce type d'analyse à Marie-France afin

de lui faire entendre qu'elle doit rester très à l'aise : « *Moi, j'ai l'impression que tu as franchi une première étape, à savoir être à l'aise au sein de tes proches. Ils ont aussi très peur parce qu'ils ne sont pas sûrs d'eux. Et parmi les gens qui travaillent avec toi, je suis persuadée que certains sont bien plus en difficulté que toi par rapport à l'écrit. Mais, pour une raison ou pour une autre, ils ne font pas la démarche... peut-être parce qu'ils ont trop peur ! Donc, tu sais, les réactions des autres, les moqueries...* »

On fait au jour le jour

Que l'entreprise n'ait pas pu, pour les raisons que nous venons d'évoquer, être mise au courant de l'engagement de Marie-France dans cette formation est bien sûr fort dommageable. Ne serait-ce d'abord que parce qu'aucune négociation n'a pu être menée sur la question clé de l'articulation entre horaires de travail et horaires de formation.

Ici, plus que dans n'importe quelle autre situation peut-être, les temps de travail sont fortement variables, imprévisibles. Il faut savoir que Marie-France ne prend en général connaissance que le vendredi des horaires de la semaine qui suit. C'est à ce moment-là qu'elle sait si elle est de matin ou d'après-midi ou encore de journée : « *Là, on est à tâtons !* » Bien sûr, si Marie-France reste dans le même service, la tournante est régulière : les après-midi succèdent au matin et ainsi de suite... mais comme ce n'est plus du tout le cas depuis quelques temps, les horaires sont de plus en plus aléatoires et il lui est de plus en plus difficile de jongler avec son emploi du temps. Le fait d'être affectée sur un autre service bouleverse en effet tous ses horaires et met en cause sa capacité de prévision et d'anticipation. Elle est obligée de vivre au jour le jour, autrement dit de s'inscrire dans une temporalité propre à la précarité : « *On fait au jour le jour, on ne sait pas. Il y a même des services où ils ont du travail, et le lendemain tu ne vas pas travailler... ou alors, aujourd'hui, tu travailles à telle heure et le lendemain, tu vas travailler à une autre heure. Quand je suis aux panés, c'est comme ça. Dès fois, je reste un laps de temps sans pouvoir y aller par rapport à ça, parce qu'on ne sait vraiment pas...* » Marie-France est alors dans l'incapacité d'anticiper, de pouvoir prendre des rendez-vous chez le médecin, pour elle ou pour ses enfants, par exemple. Pour cela, elle doit compter sur son conjoint qui, lui aussi, est en travail posté mais en trois-huit, sur une tournante régulière.

On comprend, dans ces conditions, que Marie-France ne puisse venir en formation que fort irrégulièrement. Parfois, elle ne le peut pas sur une durée conséquente, pendant deux à trois semaines parce que tout simplement elle ne fait ni matin, ni après-midi mais est en journée normale. Généralement, elle bénéficie de deux fois trois heures de formation par semaine ; parfois un peu plus afin, dit-elle, de combler le temps perdu. On comprend que les temps de formation relèvent aussi de l'imprévisibilité, ne peuvent être, à l'avance, prévus car devant se caler entre des temps de travail eux-mêmes fort changeants. De surcroît, l'occupation de certains postes de travail implique des horaires spéciaux, suffisamment décalés dans le temps afin de lui barrer l'accès à la formation, l'après-midi. Ainsi, lorsqu'elle récupère, après refroidissement, les nems en fin de fabrication, ses horaires du matin ne sont pas 5 heures-10-13 heures mais 6 heures-14 heures-15. Elle finit donc son poste non pas à 13 heures mais à 14 heures-15 et ne peut, compte tenu du temps additionnel de déplacement pour se rendre à Saint-Nazaire, bénéficier de la formation l'après-midi.

J'étais plus apaisée car il y avait une rentrée d'argent !

Ou bien se former, ou bien gagner sa vie : ce dilemme, Marie-France n'y est pas confrontée parce que la formation fait l'objet d'une rémunération : « *C'est rémunéré en heures de travail. C'est appréciable parce que ça me permet, quand je ne travaille pas, d'avoir quand même un petit revenu. C'est génial parce que je n'ai pas à me dire que je vais laisser ma formation pour aller gagner ma vie parce que j'en ai besoin.* »

Marie-France, aussi, grâce à cette rémunération, se sent plus disponible, plus apaisée ; elle a, dit-elle, l'esprit plus libre. Elle le reconnaît volontiers, l'absence de rémunération aurait constitué un frein important. Difficile en effet de s'engager dans une formation lorsqu'on a beaucoup de mal à trouver

un travail qui permette de satisfaire ses besoins les plus élémentaires. Aussi a-t-elle eu un gros souffle lorsque, lors de l'entretien avec la responsable de l'agence ADIA, elle apprit cela : « *Heureusement que c'est rémunéré. Ça me permet de faire cette formation parce que moi, je pense d'abord à faire rentrer mon argent. Si je vais travailler, c'est parce que j'en ai besoin ; sinon, je resterais chez moi. C'est vrai que ça freine les gens parce que c'est dur pour eux de trouver du travail. S'il s'agit alors d'aller en formation sans qu'il y ait de l'argent qui rentre... ce n'est pas évident parce que, du coup, ils prendront ce qui viendra parce qu'il y a besoin que ça rentre... Quand ADIA m'en a parlé, j'ai eu un gros souffle parce que je me suis dit que je pouvais y aller... j'étais plus apaisée car il y avait une rentrée d'argent !* »

Marie-France s'engagea donc dans cette formation en janvier 2003. Trois périodes finalement se succédèrent au gré des demandes de renouvellement. Une première donc de janvier en juillet 2003 ; une deuxième de septembre en décembre 2003 et enfin une troisième période de janvier en juin 2004. Marie-France n'entra pas directement dans le dispositif ECLOR. Sa formatrice peut alors constater combien le fait d'y entrer, d'être rémunéré lui apporta sécurité, reconnaissance, sentiment d'implication et participa de l'ouverture du champ des possibles : « *Quand tu as démarré, tu n'entrais pas dans les conditions ADIA. On n'avait pas encore mis le dispositif en place. Tu as fonctionné deux ou trois mois comme ça... tu venais le plus possible, tu étais hyper-motivée et il n'y avait pas de souci. Mais lorsque cette formation est entrée dans le dispositif, tu as commencé à être rémunérée et, du coup, tu y as vu une sécurité. J'ai eu l'impression qu'à partir de ce moment-là, tu as eu un sentiment de sécurité, tu as ressenti que tu étais impliquée dans quelque chose... que tu avais toutes les possibilités de faire cette formation... tu as vraiment pu mettre quelque chose de stable en place. Et puis c'est aussi une reconnaissance de l'énergie que tu dépenses.* »

Ça m'a plutôt apaisée de voir et savoir que je n'étais pas toute seule

Lorsque Marie-France arriva au centre de formation, elle fut d'abord quelque peu surprise, décontenancée. Parce que d'autres stagiaires étaient là, présents alors qu'elle avait compris qu'elle allait se retrouver dans le cadre d'un face-à-face avec la formatrice. Mais un tel sentiment ne persista point. Bien au contraire, la présence des autres finalement la rassura car elle lui permit de prendre conscience que d'autres partageaient quelque chose de sa condition, qu'elle n'était pas la seule à être confrontée à des difficultés par rapport à l'écrit : « *J'avais compris que c'était du cas par cas... donc, pour moi, elle me prenait toute seule. Sur le moment, je me suis sentie un peu gênée. Et après, j'étais à l'aise... Voilà, ça m'a plutôt apaisée de voir et de savoir que je n'étais pas toute seule dans ce cas-là et de pouvoir travailler avec d'autres personnes.* »

Pour Marie-France, il n'est guère finalement que le premier pas, celui qui consiste à faire part à un autre de ses difficultés en matière d'écrit, qui ait été difficile à franchir parce que psychologiquement coûteux. Le fait de se retrouver intégrée à un collectif de stagiaires confrontés à des difficultés semblables aux siennes lui a permis de ne plus les vivre dans la solitude et la honte : « *Aller dire ses difficultés, ça a été un effort. Mais une fois le premier pas franchi, une fois qu'on est dedans et qu'on voit qu'il y a d'autres personnes qui sont là, ça permet de se dire : "Tu vois, eux, ils sont là, comme toi et puis toi, il faut que tu fasses maintenant ce qu'il faut pour que arriver à monter." Ça, je ne le dirais jamais assez, je suis contente d'avoir franchi le pas. Si j'étais là-dedans, c'était pour apprendre.* »

J'ai tellement plaisir d'y aller que ça ne me pèse pas

Si Marie-France éprouve beaucoup de plaisir dans cette formation, c'est parce qu'elle y trouve la possibilité concrète d'y acquérir du savoir, d'augmenter sa puissance d'agir et de transformer toutes les hontes et humiliations subies à l'école en fierté. Ce qui ne pouvait pas être entrepris hier, et était source de honte, peut l'être aujourd'hui et devient source de fierté : « *Je sais que c'est pour mon bien. A contre-cœur, de toute manière je ne l'aurais pas fait. J'ai beaucoup de plaisir à y aller parce que je sais que je vais acquérir quelque chose, parce que j'ai moins honte de faire un mot, d'envoyer un courrier. Quand je suis ressortie la première fois, j'étais contente de moi parce que je me suis dit que j'étais capable de...»*

Marie-France, désormais, connaît la fierté de progresser : « *Je suis quand même contente de moi parce que je trouve que j'ai fait des progrès... Hier, je l'ai dit à Jacqueline. Elle me l'a confirmée...* » Elle connaît maintenant la fierté de pouvoir faire les multiplications à la main : « *Je ne prends plus la calculatrice. J'ai une fierté de faire mes multiplications ou mes divisions à la main.* » Elle connaît la fierté de pouvoir sortir de sa cuisine et se retrouver le soir avec ses enfants, elle penchée sur le dossier de la formation, eux sur leurs devoirs scolaires : « *Avant j'aurais été plutôt dans ma cuisine. J'aurais eu trop honte de montrer à mes enfants mes difficultés. Maintenant, j'ai plaisir à faire ça et je suis fière d'être assise avec eux...* »

Travail à l'usine, travail domestique et travail en formation. Que Marie-France soit ainsi confrontée non pas à des doubles mais à des triples journées sans que cela lui fasse poids, lui coûte tant physiquement que mentalement et psychologiquement peut de prime abord paraître bien étonnant. En fait, on comprend vite que c'est le plaisir qu'elle tire d'un tel engagement qui lui permet de subvertir la charge, de surmonter les difficultés auxquelles elle est confrontée : « *J'ai tellement plaisir d'y aller que ça ne me pèse pas... c'est vrai que j'ai le travail, la maison, les enfants... j'ai les déplacements entre l'entreprise et le centre de formation... mais voilà, le plaisir est là ! Je ressors avec des choses acquises, j'ai travaillé, je suis contente de moi, de ce que j'ai fait. Donc, ça ne me pèse pas.* »

Le mobilisation d'un tel affect positif lui permet d'aller au-delà de ce qu'on exige d'elle dans cette formation, de trouver suffisamment de ressources encore afin de réviser ou de faire des exercices sur l'écrit, le soir, chez elle : « *Hier soir, je n'avais pas envie de me mettre devant la télé et je m'étais un petit peu avancé la veille. J'ai ouvert le classeur et j'ai travaillé dessus. Je ne vais pas dire que je le fais souvent mais ça m'arrive...* »

Une mobilisation qui peut déborder parfois jusque dans son lit, le soir, lorsqu'elle choisit, plutôt que de compter les moutons, de réviser ses tables de multiplication : « *Je ne sais pas mes tables. La table de 1, 2, 3 ça va, 4 j'arrive à me débrouiller, 5 c'est très bien. Par contre, la table de 7... Un soir dans mon lit, au lieu de compter les moutons, j'ai appris ma table de 7. Je suis partie de haut en bas, puis j'ai fait de bas en haut et ainsi de suite...* »

Par son engagement dans cette formation, Marie-France satisfait son besoin de réparation : « *Dans ce genre de formation, il faut en vouloir. J'ai tellement manqué des années en étant petite que si je perds maintenant le peu que je peux avoir, ça serait stupide...* »

On fait notre dictée et après on compare nos fautes

La mobilisation n'est pas ici seulement individuelle mais aussi familiale. Tout se passe comme si son conjoint et ses enfants, eux aussi, étaient engagés dans cette formation : « *Je suis quand même bien entourée...* » Ainsi son conjoint ne manque-t-il pas de lui envoyer des signes d'encouragement, notamment lorsqu'il la voit, le soir, ainsi concentrée sur son classeur : « *Hier soir, mon mari était content de me trouver devant mes cahiers. Il m'a dit en plaisantant gentiment que j'allais être surdouée. Il est content de moi parce qu'il voit que je prends plaisir à ce que je fais, à ce que j'apprends. J'arrive à apprendre, à monter les escaliers et lui, il préfère me voir comme ça que comme j'étais avant... et mes enfants, aussi, ils sont là pour me soutenir...* »

On peut aussi constater un effet boule de neige puisque la prise de conscience de ses lacunes et l'envie de se former gagnent aussi son conjoint : « *Il faudrait que je m'y remette...* » Et l'envie de revoir ce qui n'a pas été acquis ou mal acquis, aussi, s'exprime chez ses enfants : « *Ah tiens maman ! Tu fais ça, il faudrait aussi que je revoie...* » L'occasion lui est ainsi fournie de se mettre en position de transmettre ce qu'elle vient d'apprendre (notamment en mathématiques, sur les fractions) à son conjoint : « *Hier soir, je travaillais sur les fractions et mon mari me disait qu'il faudrait bien qu'il revoie tout ça... Je lui ai dit de prendre quelques minutes afin que je lui puisse lui expliquer... Je suis contente de pouvoir faire revoir à mon mari, éventuellement aux enfants, des choses qu'ils ont oubliées. Moi, je rentre à nouveau dedans alors qu'eux, ils ont oublié...* »

Mais ce n'est pas tout. Marie-France invente la dictée familiale. Elle propose en effet à son conjoint de prendre un ouvrage et de lui dicter ainsi qu'à ses enfants un texte. Une fois l'opération achevée, il s'agit alors de comparer les fautes : « *Je dis à mon mari de prendre un livre, on se met mes enfants et*

moi à table, on fait notre dictée et après, on compare nos fautes. Ça me fait du bien parce que ça me permet d'acquérir un peu plus que ce que j'apprends en formation et ça permet aussi aux enfants de revoir au niveau du français là où ils ont fait des fautes... tout le monde s'y met...»

Je les pousse pour qu'ils apprennent

La peur que ces enfants, qui ont aujourd'hui respectivement 18 et 16 ans, soient confrontés aux difficultés qu'elle a pu connaître lorsqu'on lui demandait de remplir un papier et soient conduits à regretter, comme elle, de ne pas avoir suffisamment acquis les savoirs de base à l'école, la pousse à les pousser à apprendre. Pour Marie-France, il s'agit bien de leur donner cette chance qu'elle n'a pas eu, elle, naguère en raison de sa maladie mais aussi du fait qu'on l'avait encouragée à sortir précocement de l'école afin de trouver un emploi : « *Je les pousse parce que j'ai peur que ça fasse la même chose. Je ne sais pas si je garde l'image de moi mais j'ai peur que mon grand devienne pareil que moi... donc, je pousse le petit, je pousse, je pousse... Je ne vais pas dire qu'ils vont être comme moi parce que ça marche à peu près. Mais je n'arrête pas, j'ai trop peur qu'ils aillent à un service et qu'on leur dise : "Il faut remplir ceci". J'ai peur qu'ils soient là à dire : " Qu'est-ce que je vais remplir, qu'est-ce que je vais marquer, qu'est-ce qu'il y a marqué ?" Donc, je les pousse pour qu'ils apprennent et ne puissent pas dire : "Si j'avais su..." Moi, je n'ai pas eu cette chance, j'ai été trop malade quand j'étais petite et puis, à cette époque-là, on nous lâchait plus rapidement au boulot ! »*

C'est dur à rentrer dedans !

Marie-France ne dissimule pas les difficultés d'apprentissage auxquelles elle est confrontée durant cette formation. Un apprentissage vécu sur le mode d'un douloureux remplissage. « *C'est très dur à rentrer dedans !* » nous confie-t-elle. Mais cette sensation pénible est accompagnée d'une sensation plus agréable, celle de pouvoir désormais dé-opacifier le rapport qu'elle entretient avec elle-même ; de pouvoir, pour reprendre sa propre expression, mieux « *voir en soi* ».

Quand il se trouve avec quelqu'un qui est à son écoute, tout fleurit

Pour Marie-France, l'attention portée par le formateur à l'apprenant, la patience dont il fait preuve, l'écoute dont il est capable sont des ressorts essentiels de la dynamique formative en ce qu'ils portent, stimulent le désir d'apprendre. Les progrès qu'elle a déjà pu réaliser lors de sa formation, comme ceux d'ailleurs réalisés tout récemment par son fils aîné dans sa scolarité devraient beaucoup à ce mode de présence du formateur ou professeur, à cette relation qu'il a su nouer avec l'apprenant : « *On n'a pas à regarder si l'enfant est blanc, noir, jaune ou si la tête convient ou pas. Un gamin qui est assis à une table pour apprendre et qui a des difficultés, on ne devrait pas le repousser, le rejeter parce qu'il n'y arrive pas. Au contraire, il faut être un peu plus patient et c'est vrai que Jacqueline a cette patience dont les gamins auraient besoin... Mon grand, hier, m'a apporté une très bonne note en maths alors qu'il était jusqu'à présent très faible dans cette matière... Je lui dis : " Mais comment ça se fait que tu m'apportes des notes aussi bonnes maintenant ? " Il me fait : "Mais maman, quand on a un bon prof, voilà ce qui arrive ! " En moi-même, je me suis dit : "C'est sûr que ça y est pour beaucoup ! " Quand on est professeur, on devrait prendre les gamins comme ils sont et faire en sorte de ne pas les laisser de côté... Justement, beaucoup de profs baissent les bras, ne font pas en sorte que le gamin prenne goût à la matière qu'il représente. Quand mon grand a plaisir ou quand il se trouve avec quelqu'un qui est à son écoute, tout fleurit. »*

Marie-France aurait pu entrer en formation dans un centre beaucoup plus proche de son lieu d'habitation. Mais elle a préféré se rendre à Saint-Nazaire en raison de la confiance que la formatrice avait pu rapidement lui inspirer, de sa qualité d'écoute et de compréhension des problèmes auxquels elle était confrontée : « *J'habite I.. On a regardé un petit peu aux alentours pour la formation. Ça fait plus de 30 bornes. Mais je t'avais vu à l'entretien, tu m'as inspiré confiance. Tu m'avais même proposé éventuellement G.. Moi, j'ai dit que je préférais rester avec toi parce que je me sentais bien !*

Une autre personne peut-être ne va pas me comprendre comme toi tu m'avais compris. Je crois que ça y fait beaucoup ! »

Moi, ce qui m'intéresse le plus, c'est la feuille de paie

La formatrice a eu recours aux documents ADIA non pas de façon systématique mais en partant des besoins manifestés par Marie-France, en prenant alors forcément en compte le fait que cette dernière rencontrait plus de difficultés en écriture qu'en lecture : *« Oui, je pioche à droite, à gauche, je fabrique, je bricole. Marie-France n'a pas beaucoup de difficultés en lecture. Là, l'objectif essentiel, c'est quand même l'expression écrite. On part beaucoup de ses écrits. On travaille sur l'argumentation, sur la construction des phrases, des textes et puis aussi à partir des erreurs qui sont faites... »*

Dans cette perspective, Marie-France a choisi deux documents – le dossier de candidature et la feuille de paie – afin d'entamer un travail particulièrement soutenu, se contentant de lire les autres documents, quitte, en cas de difficulté de compréhension, de poser des questions à la formatrice : *« Il y a beaucoup de lecture dans les documents d'ADIA. Moi, ce qui m'intéresse le plus, c'est la fiche de paie. Je l'ai mis parce qu'elle n'était pas dedans. J'ai aussi mon contrat et la feuille de candidature. Les autres documents, je pense que c'est plutôt à lire... Si éventuellement je ne comprends pas, je demande. »*

Parce qu'il constituait une expérience de l'écriture professionnelle, le dossier de candidature a été plusieurs fois abordé, donnant lieu notamment à des exercices sur les lettres de motivation. Le travail sur le deuxième document, sur la fiche de paie, fut l'occasion d'approcher le problème des fractions et celui sans doute plus complexe des horaires en décimales. Un tel exercice bien sûr est apprécié en raison de son utilité évidente dans la vie quotidienne : *« Eux, ils calculent les heures en centièmes. Pourquoi eux, ils trouvent ça et nous, on trouve différemment ? Parce qu'on compte différemment. C'est sûr, c'est bien de savoir déchiffrer sa fiche de paie. Il peut y avoir des erreurs, à notre avantage ou désavantage... »*

Il y a aussi une autre façon de regarder ce qui est écrit

Marie-France apprécie un mode d'apprentissage où le retour réflexif sur l'erreur qu'on a pu commettre permet, grâce aux explications données par la formatrice, de comprendre, de réaliser des progrès : *« Hier, c'était un verbe que j'aurais dû mettre au pluriel. J'avais écrit : "Mes vêtements coûte..." Elle souligne le verbe et me demande de corriger. Alors moi, je me suis dit que j'avais oublié mon S. parce que c'était "Mes vêtements" ! Puis elle est revenue pour vérifier et me dit : « Non, ce n'est pas un S., réfléchis ». Si ce n'est pas un S., qu'est-ce que ça pouvait être alors ? Ça ne m'est pas venu à l'idée que c'était un verbe et que j'aurais dû mettre ENT. Donc, elle m'a expliqué : "Tu vois, ce mot-là, c'est un verbe ! Et qu'est-ce qu'on fait quand c'est un verbe et que c'est au pluriel." Il a fallu qu'elle me fasse ce petit dé clic pour... il y a pleins de petits trucs comme ça ! »*

Pour la formatrice, Marie-France, au terme de cette formation, doit pouvoir acquérir, au-delà même d'une meilleure maîtrise des savoirs de base et notamment de l'écriture, des façons de raisonner et d'analyser, en fait une méthode qui lui permette de toujours plus progresser. *« Tu n'as pas poussé tes études. Tu t'es donc retrouvée dans la vie active, dans le faire. Je crois que tu n'avais jamais eu vraiment l'occasion non plus de te poser sur des choses écrites, en te disant : "Par quel bout, ça se prend" au niveau de la méthode... Donc, c'est vraiment des choses nouvelles pour toi. Il y a aussi une autre façon de regarder ce qui est écrit et de te voir par rapport à ce que tu peux écrire. En fin de compte, on travaille sur tout un raisonnement, une méthode et je crois que c'est ça qui est intéressant. »*

C'est génial de pouvoir s'échanger des connaissances les uns les autres

Chacun ici a un projet individuel et progresse à son rythme, à l'instar de ce qui peut être mis en œuvre dans le cadre d'un APP. Une individualisation qui n'exclut pas, lorsque l'opportunité se présente, des échanges entre les stagiaires, un travail plus collectif, comme ce fut le cas lors des exercices sur les bulletins de salaire : « *J'encourage ce travail à la fois collectif et individuel. Je mets souvent en avant le fait que chacun fasse un peu son chemin, ait un projet individuel. C'est un peu style APP. Les cours ne sont pas collectifs mais avec des échanges entre les gens. Si on a des opportunités, les gens travaillent ensemble. Par exemple, sur le bulletin de salaire...* »

La présence du collectif permet à Marie-France de pouvoir, parfois, se mettre en position de transmettre du savoir : « *Je ne suis pas une personne qui reste dans mon coin. Moi, je trouve que c'est génial de pouvoir s'échanger des connaissances les uns les autres. Ça m'est arrivé de dire ce que je sais à une autre personne... une fois, Jacqueline était en train de faire une photocopie : "Écoute, pour moi, c'est éventuellement ça et quand Jacqueline revient, tu lui poses la question..." On travaille dans le calme et dans une bonne ambiance. C'est normal qu'on travaille ensemble sur le bulletin de salaire. Ça ne me dérange pas du tout. Au contraire...* »

C'est très intéressant de travailler avec des gens qui sont très actifs

Ce plaisir, Marie-France le communique aussi à sa formatrice : « *En tant que formateur, c'est très intéressant de travailler aussi avec des gens comme toi, qui sont très actifs, très positifs, qui parfois bossent chez eux, qui sont complètement partie prenante... c'est énorme et puis c'est ça qui fait l'essentiel de ton avancée !* »

Déjà, je suis sur la bonne voie

L'entrée dans cette formation répond à une logique de réparation, de rattrapage. Parce qu'elle n'a pas eu de première chance, il lui faut alors saisir la seconde chance qui vient de s'ouvrir : « *Je n'ai pas eu la chance en étant petite et encore moins en étant adolescente... Voilà, j'ai été larguée tout de suite et quand on a pris du retard, ce n'est même pas la peine ! Alors là, une deuxième chance m'est ouverte, j'ai franchi ce pas. Déjà, je suis dans la bonne voie...* »

Comme une prof, comme une classe, comme une école

Marie-France ne cesse de référer la formation à l'univers scolaire. La formatrice serait la professeur qu'elle n'a jamais eu, qui prêterait attention à elle ; la salle de formation la classe qu'elle n'a jamais vraiment fréquentée, où elle pourrait être entendue ; la formation serait l'école dans laquelle elle n'aurait jamais été. Il s'agit bien de revivre mais cette fois sur un mode positif, afin de pouvoir prendre le savoir qui lui avait alors échappé : « *Je vais te considérer plutôt comme un prof que comme une... Pour moi, c'était comme une classe... où je pourrais me faire entendre... J'ai l'impression de revenir à l'école et de prendre ce que je n'ai pas pris quand...* »

Moi, je m'orienterais plutôt vers l'administratif

Marie-France, jusqu'à présent, préférerait, dans sa quête d'emploi, éviter tous les lieux où l'employeur était susceptible de lui demander de pouvoir justifier d'un diplôme, se tournant alors préférentiellement vers les usines, là où elle pourrait accéder à des postes de manutention. Aujourd'hui, l'objectif de parvenir à décrocher un diplôme a perdu quelque peu de son irréalisme d'antan, devient envisageable même si elle doute encore beaucoup, de ce point de vue, de ses

capacités, même si elle hésite à franchir ce nouveau pas : « *Je n'ai rien en main, je n'ai aucun diplôme. Je suis prête à retrouver du travail à l'extérieur. Moi, je me contenterais éventuellement d'une usine parce que je sais qu'on ne va pas me demander de diplôme. Quand je suis allée à A., je me suis dit : "On ne va pas me demander de diplôme, il y aura besoin de la manutention..." Un diplôme, est-ce que je serais capable ? Je ne sais pas. Mais est-ce que je pourrais le faire ? Si j'étais sûre de pouvoir, je tenterais bien. Je ne vais peut-être pas réussir mais j'aurais tenté ma chance. Je suis allée à cette formation pour faire éventuellement ce genre de pas. Je ferai tout ce qu'il faut pour essayer. Pourquoi pas ?* »

Marie-France est d'accord pour enchaîner sur une formation plus qualifiante à condition toutefois de pouvoir alors accéder à un emploi. Car elle a déjà pu constater, grâce à des expériences antérieures, que certaines formations professionnelles, celles de magasinier ou de cariste, par exemple, pouvaient ne pas déboucher sur un emploi. Son souhait le plus fort, dans ce cas, serait de trouver un emploi qui serait comparable à celui qu'elle avait occupé à Lyon ; un emploi qui s'inscrirait dans la filière administrative : « *Ce qui me bloque, c'est qu'on ne peut pas faire une formation si on a des lacunes en français. ADIA m'a proposé de faire une formation pour pouvoir avoir du travail. Mon but, ce n'est pas de gaspiller mon temps, c'est d'avoir quelque chose derrière. Il ne faut pas que je me retrouve encore le bec dans l'eau. J'en ai déjà fait une de magasinier, de cariste et ça n'a abouti à rien. Quand Cécile justement m'a proposé ce genre de formation, je suis allée à l'ANPE pour savoir les débouchés mais on n'a pas su me dire à quel endroit on pouvait m'orienter. Je m'orienterais plutôt vers l'administratif parce que c'est quelque chose qui me plaît.* »

Instruite par son expérience lyonnaise, Marie-France considère qu'elle serait capable de travailler dans un bureau mais à condition qu'un tiers soit à même de l'aider lors de sa prise de fonction. Mais elle doute qu'une telle situation d'apprentissage puisse être répétée, craint qu'on exige d'elle désormais qu'elle soit immédiatement opérationnelle, comme c'est le cas dans l'entreprise dans laquelle elle travaille actuellement : « *Je peux si on me montre. Là, il n'y a pas de problème. J'étais capable de travailler à Lyon. Mais de but en blanc, je ne peux pas dire. Là, il faudrait qu'il y ait quelqu'un derrière qui me montre un laps de temps et qu'on me lâche... Mais eux, ils veulent quelqu'un d'opérationnel. Là où je suis, tu te débrouilles, on te montre cinq minutes et ils s'en vont.* »

Je me sens plus femme

Déjà se sent-elle plus au niveau et plus à l'aise. Ainsi les expressions *plus rassurée* ou *moins angoissée*, *plus femme* aussi sont-elles souvent revenues lors de nos entretiens : « *Je me sens déjà plus au niveau... Je vais être plus rassurée si j'écris un mot à mes enfants bien qu'il y ait encore des fautes... C'est moins angoissant de laisser un mot, de faire un courrier pour de la famille ou des amis. Je ne regrette pas du tout d'avoir franchi ce pas-là. Depuis que je viens à la formation, je suis... je me sens plus femme. Une fois, une copine à mon fils est venue... Le petit m'a dit qu'elle avait lu mon mot... Ça ne m'a pas fait plaisir parce que ce n'était pas destiné pour elle mais je me suis dit que j'avais bien fait d'aller à cette formation...* »

Pour la formatrice, les progrès réalisés par Marie-France sont importants. Ce jugement s'appuie notamment sur un travail consistant à mettre en perspective les textes écrits par Marie-France au tout début de la formation et les textes écrits aujourd'hui : « *Hier, on a fait une comparaison. J'ai demandé à Marie-France de me faire un bilan écrit de ce qu'elle ressentait, de ce qu'elle avait appris, compris... Ça a quand même été un texte construit, argumenté avec relativement peu d'erreurs au niveau construction, expression...* » Ainsi, les erreurs les plus fréquemment commises ne sont-elles plus aujourd'hui de même nature. Les erreurs de segmentation des mots (propre à une situation d'illettrisme) ont laissé place à des erreurs plus classiques relatives à la grammaire : « *On a fait une comparaison entre l'écrit que j'avais demandé à Marie-France la première fois et les écrits d'aujourd'hui... On a pu noter l'évolution. Tout n'était pas résolu mais il y a du changement. Ce ne sont pas les mêmes types d'erreur. Au départ, il y avait des erreurs de segmentation, dans la coupure des mots. Maintenant, ce sont vraiment des histoires de grammaire. Nous sommes dans le perfectionnement, le fignotage. On est vraiment passé à une autre étape !* »

Pour Marie-France, la plupart des fautes qu'elle commettrait seraient surtout liées à l'inattention, à la difficulté de se concentrer : « *C'est bien de reprendre le premier texte que j'avais fait et de voir la différence par rapport à aujourd'hui. Peut-être que je fais aujourd'hui surtout des fautes d'inattention...* »

Il faut aussi que je pense à moi maintenant

Certes, le fait de s'engager dans une telle formation n'entraîne point un changement radical dans la répartition des tâches domestiques. Rien n'a, semble-t-il, bouger, par exemple, dans la préparation des repas puisque cette tâche ménagère lui revient toujours exclusivement. Marie-France doit d'ailleurs servir les repas en prenant en compte les horaires des uns et des autres. Ainsi le repas doit-il être prêt à midi pour son mari (lorsque son quart lui permet d'être chez lui à ce moment-là), le soir pour ses enfants. Mais on ne peut cependant pas se contenter d'un tel constat car on ne peut pas négliger, aussi, le fait qu'elle puisse désormais s'autoriser de *s'accorder des moments, de penser à elle*. Des expressions qui manifestent le désir de s'arracher à une condition, de se déplacer, de quitter les positions de l'épouse dévouée et de la mère qui doit se sacrifier à ses enfants : « *Je ne travaille pas tous les jours, tous les soirs parce qu'il faut préparer à manger. Si je suis de quart et si Patrick est là à midi, il faut qu'il mange, et le soir, c'est les enfants, il faut que tout ça soit prêt. Mais je m'accorde de temps en temps des moments, je pose mes fesses sur ma table et je travaille. Mon petit était en train d'apprendre ses leçons parce qu'il a un contrôle. Donc, on était tous les deux avec nos devoirs. Il faut aussi que je pense à moi maintenant. Je ne veux pas rester comme j'étais.* »

Si éventuellement on peut reculer la formation d'un mois ou deux

Parce qu'elle considère que cette formation lui apporte beaucoup mais pourrait lui apporter plus encore, Marie-France n'a nullement envie qu'elle prenne fin, demande alors que la période prévue initialement soit rallongée et le terme final repoussé : « *Ça m'a apporté beaucoup et ça peut m'apporter encore plus. Je trouve que c'est dommage qu'on puisse dire que la fin, c'est juin ou septembre. Là, je ne sais pas si on peut reculer d'un mois ou deux mois la formation...* »

Il faudrait que les gens le sachent

Que d'autres personnes confrontées à ces difficultés en matière de maîtrise de savoirs de base puissent être informées de l'existence de ces formations et y accéder, tel est le souhait de Marie-France qui, pour le coup, s'associe à la réflexion générale conduite sur les moyens de communication que l'on pourrait mettre en œuvre : « *Il faudrait que les gens le sachent. Je ne sais pas si ADIA a mis une affiche à A.. Il faudrait peut-être une affiche assez grosse. Si c'est des petits documents, les gens ne s'approchent pas forcément ; si c'est quelque chose de flashant, peut-être que là... Ça serait génial aussi de faire une information là-dessus à la télévision... j'aurais pu le faire mais les gens sont tellement bêtes. Si on me reconnaît... L'information devrait être donnée au moment des plus fortes ondes mais il y a la peur, l'appréhension. C'est dommage !* »

• *La situation fin avril 2005*

Marie-France a monté un dossier CIF (congé individuel de formation) avec l'aide de l'agence ADIA et du centre de formation afin de pouvoir travailler dans l'aérospatiale en tant qu'ajusteuse monteuse cellule d'avion. Elle a ainsi intégré le groupe de formation et obtenu son CQP. Grâce à ce certificat, elle peut maintenant travailler pour une autre agence d'intérim dans le cadre d'une entreprise sous-traitante de l'aérospatiale. Elle est fière d'avoir pu obtenir de haute lutte une telle reconnaissance et

apprécie tout particulièrement le fait de pouvoir travailler dans un autre secteur que l'agroalimentaire. Reconnaissons enfin le caractère tout à fait imprévisible de ce parcours promotionnel : lorsque nous l'avons rencontrée, elle construisait en effet son projet professionnel autour de la filière administrative. Pour elle, l'usine n'était jusqu'alors qu'un monde par défaut, dont elle devait se contenter, qui l'admettait malgré ses problèmes linguistiques.

Laurent (Chalon-sur-Saône)

J'étais en CAP mais je ne l'ai pas eu

Laurent arrêta sa scolarité alors qu'il était en troisième année de CAP peintre en Bâtiment. Il ne put obtenir le diplôme, dut se contenter d'un certificat professionnel : « *J'étais en CAP mais je ne l'ai pas eu. J'ai eu un certificat professionnel. J'étais quand même diplômé, j'ai fait trois ans dans ce métier-là...* » Il l'arrêta donc précocement faute, selon lui, d'avoir pu trouver chez ses parents un soutien suffisant. Des parents qu'il ne veut pas cependant mettre en accusation, préférant mettre l'accent sur les difficultés propres à une famille nombreuse. Des souvenirs lui reviennent encore, ceux d'un jeune garçon qui, à peine rentré chez lui, jetait le cartable et s'en allait jouer avec ses camarades dans le quartier. Cette histoire, en somme, serait moins son histoire que l'histoire de ceux qui, aujourd'hui, ont des déficits dans les savoirs de base. Laurent, dans son discours, n'hésite pas à dire « *On ne sait pas lire et écrire parce que...* » ou « *Les gens qui ont des lacunes...* » procédant ainsi par généralisation, liant son cas à ceux qui ont partagé sa situation familiale, refusant de se poser en tant que coupable et d'en avoir honte : « *On ne sait pas lire et écrire parce qu'on n'avait pas nos parents derrière... Bon, je ne mets pas la faute sur eux mais il y a un environnement et beaucoup de problèmes à la maison, parfois dix gosses... Je ne vais pas non plus m'apitoyer sur mon sort mais moi, quand j'étais jeune, je rentrais de l'école, je jetais mon cartable, j'allais dans le quartier, dehors... Je pense que les gens qui ont des lacunes là-dessus ont vécu un peu le même truc que moi. Il ne faut pas avoir honte mais...* »

Moi, j'ai tendance à m'adapter facilement

Laurent est originaire de Beaune, en Côte-d'Or. Il travaille depuis l'âge de 18 ans. Il se souvient encore de son premier emploi, dans une entreprise d'assainissement, un emploi en CDI mais mal rémunéré dont il démissionna au bout d'un an et six mois. Suite à cette démission, il assumait des missions d'intérim durant quatre ans pour une autre agence qu'ADIA. Il fut responsable magasin dans une entreprise qui fabriquait du matériel automatique pour les tuileries et briqueteries. Il dut changer de région et, à cette occasion, prit contact avec ADIA pour qui, depuis maintenant quatre ans, il assume des missions d'intérim. Durant ses huit ans d'intérim, Laurent a été conduit à exercer des emplois dans des domaines fort divers. Une situation qui ne semble point trop le gêner car il a le sentiment de savoir apprendre très vite, de savoir chaque fois s'adapter aux nouvelles exigences du travail qu'on lui confie : « *Vous allez m'envoyer dans des missions nouvelles pour moi, pour lesquelles je n'ai jamais eu d'expérience. Donc, j'apprends tout. Moi, j'ai tendance à bien apprendre, à m'adapter facilement...* »

Dans l'électricité, par exemple, mais jamais, par contre, dans la peinture qui pourtant correspond à sa formation initiale car il a peur de ne pas pouvoir réaliser un travail de qualité faute de disposer d'une expérience suffisante dans ce dernier domaine ; d'être déçu : « *Je n'ai jamais fait de mission d'intérim dans la peinture et je pense que je ne vais pas en faire. En fait, je n'ai pas envie d'aller faire du mauvais boulot, j'ai peur de cela parce que je n'ai pas trop d'expérience. J'ai toujours peur d'être déçu...* » On pourrait dire que Laurent, paradoxalement, ne veut pas faire de missions qui s'inscriraient en continuité avec sa formation initiale. En fait, il ne veut pas en faire là où sa connaissance des difficultés du métier est la plus grande, où son exigence sans doute est la plus forte : « *Là, je sais ce que c'est. Donc, c'est peut-être pour ça que je n'ai pas envie d'y aller !* »

Il pense savoir s'adapter au travail mais aussi aux relations sociales qui s'y nouent même si, au début, il doit faire face à la méfiance des permanents de l'entreprise à son égard, qui ont tendance à voir en lui un concurrent susceptible de prendre leur place. Chaque fois doit-il alors faire ses preuves, gagner la confiance de ses collègues de travail, tout faire pour que l'ambiance se détende : « *Ce n'est pas évident de connaître des gens, de rentrer dans les équipes. J'ai eu des débuts où j'étais jeune et tout le monde n'aimait pas trop que j'arrive. Souvent, ils ont peur qu'on prenne leur boulot. Généralement,*

on n'est pas tellement bien accueilli. Mais j'ai une tête qui passe bien apparemment, je m'adapte vite aussi. Au bout de deux, trois semaines, ils voient la personne qu'on est et ça se détend. »

Pour Laurent, l'intérimaire doit faire preuve d'adaptabilité non seulement pour faire face aux différentes missions qui se succèdent mais aussi pour faire face à des changements d'équipe au sein de l'agence ADIA : « *Il y a aussi un conseiller en recrutement qui part. Donc, ça fait beaucoup de personnes qui partent... Il faut se réadapter, c'est ça qui est le plus dur. Il y a assez de soucis à se réadapter au boulot. S'il faut encore se réadapter chez ADIA, c'est un peu... »*

Ce qui est bien, c'est qu'ils se basent à peu près sur nos derniers salaires

Laurent a dû accepter, au tout début, des missions peu intéressantes, de très courtes durée et dont le lieu d'exercice se situerait plutôt loin de son lieu d'habitation. Des missions tests, selon lui, qu'on ne saurait décliner si l'on veut être de nouveau sollicité par l'agence. Mais il apprécie de pouvoir ensuite bénéficier de missions toujours plus longues et de s'inscrire, dans la mesure des possibilités, dans une progression des taux horaires. Il apprécie cela d'autant plus qu'il n'en a pas été toujours ainsi, qu'il lui est arrivé, avec une autre agence, de ne point connaître cette progression : « *Donc, à partir de ce moment-là, j'ai toujours bossé pour ADIA. Avec Richard, on s'entendait bien. Il voyait que je bossais et me trouvait facilement des missions. Il ne m'appelait pas pour aller faire la plonge de l'autre côté de la ville dans un restaurant pour une journée. Je l'ai fait au début parce que les agences, au début, ne vous font pas de cadeaux. Si tu n'y vas pas, tu n'auras rien. Donc, j'ai commencé comme tout le monde. Puis vous montez dans les taux horaires. Ce qui est bien chez ADIA, c'est qu'ils se basent à peu près sur vos derniers salaires. Si vous allez toucher 50 balles de l'heure, ils ne vont pas vous appeler pour aller bosser à 39 balles. Dans l'autre agence, c'était quand même un peu mélangé. Ils pouvaient très bien vous appeler pour un boulot à 70 balles de l'heure comme pour un boulot à 40 balles de l'heure. On n'avait pas toujours le choix. Chez ADIA, ils essaient quand même... Bien sûr, s'ils voient que ça fait trop longtemps que vous ne bossez pas, ils vous proposent des missions avec les taux horaires plus bas mais ils ne vont pas trop vous faire dégringoler en salaire... »*

On est cariste et on fait de la préparation de commande dans une industrie chimique

Il s'agit d'une entreprise qui fabrique des produits chimiques pour le traitement de l'eau, pour les stations d'épuration. Cette entreprise a été dernièrement rachetée par un grand groupe. Laurent y a déjà occupé trois postes différents. Au début, il occupait un poste d'emballage en petites jerricanes ; ensuite, un poste dans la maintenance ; enfin, depuis un an et six mois, un poste de cariste-préparateur de commandes. Ce dernier poste requiert une attention soutenue, notamment lorsqu'il s'agit d'étiqueter les lots. Là, la moindre erreur peut avoir des conséquences importantes en termes de satisfaction du client et surtout peut-être de sécurité. Laurent comprend qu'on soit alors obligé de passer des tests, notamment de reconnaissance de chiffres, avant de pouvoir occuper un tel poste : « *En fait, on est 2. On est cariste, on charge les camions, on décharge et on fait de la préparation de commandes. Je fais de la saisie... On a un énorme entrepôt où on va chercher en palletier des matières finies pour les mettre au sol. Et en préparation de commandes, on change les étiquettes d'un numéro de lot. Si vous ne faites pas gaffe, vous envoyez un mauvais produit chez un client. On a déjà eu des soucis. On fabrique des combustibles pour chaudière haute pression ; donc, si vous envoyez de l'eau à la place, ce n'est pas bon. C'est quand même assez dangereux, il faut bien faire son boulot, être attentif. C'est pour ça qu'ADIA m'a fait passer une série de tests pour voir si j'étais apte à connaître les chiffres. Ils ne nous font pas rentrer comme ça. C'est normal. Il faut quand même avoir les idées bien en place. »*

En deux ans, j'ai dû avoir une semaine de coupure et encore

Depuis 2 ans, Laurent réalise des missions dans le cadre de la même entreprise. Quasiment sans interruption. La seule semaine dont il a pu bénéficier a été très largement occupée par la recherche

d'emploi. Une situation qui l'oblige à se battre pour pouvoir bénéficier d'une petite période de vacances. Ainsi a-t-il pu obtenir quinze jours afin de pouvoir accompagner ses enfants à la mer et se reposer : « *En fait, ils me font des contrats à la semaine ou alors au mois mais c'est toujours en suivant. Il n'y a pas de coupures. En deux ans, j'ai dû avoir une semaine de coupure et encore... il a fallu que je recherche du boulot... Mais autrement, c'est tout le temps. Toute l'année, toute l'année. Je me suis bagarré pour avoir quinze jours de vacances. Ça faisait quatre ans que je n'avais pas eu de vacances. Je voulais aller avec mes enfants au bord de la mer ! Et puis moi, j'en avais besoin aussi parce que travailler tout le temps, tout le temps...* »

Moi, ça fait très longtemps que j'essaie de trouver une formation

Depuis longtemps, Laurent songeait à s'inscrire dans une formation qui lui permette d'apprendre à écrire afin de ne pas rester simple cariste et de pouvoir mener à bien son projet professionnel. Il en parlait souvent avec sa femme mais ne parvenait pas à concrétiser son souhait : « *En fait, ça fait très longtemps que j'essaie de trouver une formation, des cours pour apprendre à écrire. J'en parlais souvent avec ma femme. Elle sait que je fais beaucoup de fautes, que je ne suis pas trop bon en orthographe. Je cherchais un stage parce que je ne pouvais pas rester comme ça. J'ai trop d'objectifs pour rester simple cariste.* »

Tiens justement... j'aimerais bien apprendre à écrire

Il ne parvenait donc pas à trouver une formation... jusqu'au jour où, durant l'entretien annuel, parce que le directeur de l'agence ADIA lui demanda de formuler ses souhaits en matière de formation, il put enfin faire état de ses problèmes linguistiques et être orienté vers le projet ECLOR. Très rapidement, en fait, au bout de trois mois alors qu'il s'attendait, en raison de la taille de l'entreprise, à un délai beaucoup plus important : « *A ADIA, tous les ans, ils font un entretien avec chaque personne. Je suis tombé avec Richard qui m'a dit : « Tiens, qu'est-ce que tu aimerais bien faire comme formation ? » J'ai dit : « Tiens, justement, j'aimerais bien apprendre à écrire. » Quand je lui ai dit ça, il était stupéfait parce qu'il ne pensait pas que j'avais des lacunes. Et lui, il m'a tout de suite bien aiguillé : « Tiens, justement, il y a un programme avec ADIA... Tu veux en faire en partie ? » J'ai dit oui mais je me suis dit que je devais sans doute attendre encore six mois ou un an... En fait, au bout de trois mois, c'était fait. C'était vraiment rapide. Donc, il m'a bien aiguillé. Au pire des cas, de toute façon, si je n'avais pas eu ADIA, je l'aurais entrepris par moi-même... »*

J'ai eu la chance de tomber sur Richard !

A entendre le récit de Laurent, on pourrait penser qu'il n'y aurait point de difficulté à faire état de son illettrisme. Aussi est-il ici important de souligner qu'un tel échange n'a pu se dérouler qu'en raison de la qualité de la relation qu'il avait pu nouer avec le directeur de l'agence. Qu'un tel directeur soit pour lui *Richard*, nommé donc par son prénom, montre en effet une forte personnalisation de la relation. Laurent lui-même reconnaît qu'une telle demande eût été difficile à formuler en l'absence de ce type de lien : « *Moi, j'avais le but de changer. Donc, j'ai été à ADIA. J'ai eu la chance de tomber sur Richard, on a pu en parler mais je me mets bien à la place des gens qui vont justement aller chez ADIA pour demander ça ! Ça ne doit pas être évident quand même. Parce que moi, je m'entendais bien avec Richard. On ne peut pas dire qu'on était des amis parce qu'on ne se voyait pas tous les jours mais on était comme des potes ! A ADIA, j'allais voir Richard. S'il n'était pas là, je repartais. Je laissais souvent un message. Au téléphone, quand j'appelle, j'appelle Richard. Bon maintenant, ce n'est plus Richard... donc, je suis obligé de prendre quelqu'un d'autre ! »*

Pour Laurent, nouer un tel lien avec un directeur d'agence n'est pas exceptionnel. Ainsi le lien n'était autre à Beaune, peut-être d'ailleurs encore plus ténue, resserré alors qu'il travaillait pour une autre agence. Là, il ne positionnait pas la directrice d'agence ailleurs qu'à une place de mère, n'hésitant pas à lui rendre visite pour boire le café avec elle et à l'inviter lors d'événements familiaux comme la

naissance de son fils. Là, tous deux avaient pris l'habitude de s'envoyer des cartes de vœux ou encore de se téléphoner dans l'unique but de demander des nouvelles. Rien d'étonnant alors à ce que de tels liens ne soient pas aujourd'hui rompus : *« C'est souvent comment ça dans les agences. Moi, j'ai travaillé quatre ans à Beaune dans une autre agence. La directrice est venue à la naissance de mon fils. On a quand même gardé des contacts. On s'envoie une carte tous les ans en fin d'année, on se téléphone de temps en temps pour savoir comment ça va. Elle a près de soixante ans. Je suis comme son fils ! Quand je vais là-bas, je vais la voir, on se fait la bise, on boit le café, on discute de mes enfants... Donc, on a quand même des bonnes relations. »*

On le voit, chaque fois, lien personnalisé et fidélité à une seule agence vont de pair. Laurent a bien essayé de s'inscrire dans deux agences mais point sans difficultés quasi-insurmontables. On ne peut ici courir deux lièvres à la fois. Que faire en effet lorsqu'on est interpellé au même moment par les deux agences sinon refuser l'une des deux missions et, de fait, s'exposer à ne plus être rappelé ? *« Je ne suis pas sur plusieurs agences. Je n'aime pas trop jouer là-dessus. Je préfère avoir une agence, être dedans. J'ai essayé justement quand j'étais à Beaune de travailler sur deux agences mais ça ne va pas. Quand il y en a une qui vous appelle, l'autre vous appelle en même temps. On est alors obligé de sacrifier une qui, après, ne vous appellera plus parce que vous n'avez pas voulu aller sur la mission... Moi, je me mets à fond dans une agence. S'il y a une satisfaction, je reste ; si elle ne me trouve pas de missions, je vais ailleurs... »*

Il y en a qui voulaient faire pompier, moi c'était commercial

Parce qu'il aime le contact avec les gens, Laurent a depuis longtemps un seul projet professionnel, celui de devenir commercial. Y ajoutant toutefois un bémol car un tel métier, ajoute-t-il tout aussitôt, obligerait parfois à « mentir » pour vendre un produit et l'idée d'une telle perspective lui ferait plutôt peur. Et il n'aimerait point se soumettre à une telle obligation. Pourra-t-il, saura-t-il être un bon commercial ? Laurent ne peut encore répondre à une telle question : *« Mon but, c'est de me diriger dans ce domaine commercial. C'est toujours un boulot que j'ai aimé, mon métier préféré. Il y en a qui voulaient faire pompier, moi c'était commercial. Mais peut-être que ça me déplaira... j'aime bien le contact avec les gens mais ce qui me fait un peu peur, c'est d'aller vendre quelque chose. Souvent quand on vend son produit, on ment un petit peu et je n'aime pas trop mentir. Donc, je pense que ça se verrait à mon visage, je ne serai peut-être pas un bon commercial... Bon... Commercial, c'est vaste, ça peut être responsable de secteur, chef de secteur... »*

A maintes reprises, Laurent n'a pas pu mener à bien ce projet faute de pouvoir faire état d'un niveau suffisant. Il se souvient encore avec regret et amertume de ce poste de chef de secteur à N. qu'il aurait pu occuper si un vrai commercial ne s'était pas présenté : *« En fait, c'est le souhait de faire commercial qui m'a aiguillé dans ce truc-là ! J'ai eu pas mal de déceptions avec plusieurs sociétés. J'ai été proposé mais lorsqu'ils ont vu mon niveau, ils ont... Là, j'ai failli être chef de secteur chez N.. Il y a plein de grandes surfaces. Il faut aller contrôler la mise en place, ce n'est pas de la vente directe. Ca, ça aurait pu être plus intéressant pour moi... s'il n'y avait pas eu un vrai commercial, j'étais pris. »*

Lui-même d'ailleurs avait tendance à se freiner dans un tel projet car il ne pouvait s'imaginer en train de rendre une feuille de commande à son supérieur et moins encore peut-être d'écrire devant les clients. Comment pourrait-il en effet inspirer confiance à des clients qui seraient à même de constater les nombreuses fautes qu'il commettrait ? Lui-même, lorsqu'il occupe cette place du client, regarde d'ailleurs attentivement ce que le professionnel écrit et perd confiance en ce dernier s'il le surprend en train de faire des fautes : *« Je me suis dit qu'il va vraiment falloir que je change. Ça me bloque, je ne peux pas... Même si quelqu'un voudrait me prendre comme commercial. Vous devez faire votre rapport, rendre une feuille de commande au supérieur. Je ne me vois pas aller chez les gens et faire des fautes d'orthographe. Moi, quand j'ai un commercial chez moi, je regarde ce qu'il écrit. Si je vois qu'il fait des fautes, c'est une perte de confiance. »*

Laurent, aujourd'hui, n'entend pas en rester là. Ainsi envisage-t-il, une fois ce stage terminé, d'interpeller ADIA afin de s'inscrire dans une formation tournée vers le métier de commercial : *« Je vais justement voir avec ADIA s'ils peuvent me proposer une formation dans ce secteur-là. Donc,*

quand on a des acquis, un petit peu de savoir, ça aide. Là, si je fais une formation dans le commercial, ça amènera un plus pour avoir un départ. »

Mon fils va rentrer à l'école... ça m'a motivé

Les raisons de l'engagement de Laurent dans cette formation ne sont pas seulement professionnelles mais aussi familiales. Ainsi désire-t-il ne pas décevoir le fils de sa femme. Celui-ci, âgé de neuf ans, est particulièrement brillant dans sa scolarité et serait en effet déçu s'il apprenait ses problèmes linguistiques, notamment en tombant, par hasard, sur une lettre qu'il aurait écrite, en découvrant alors les nombreuses fautes qu'il aurait commises. Mais Laurent s'engage aussi pour son propre fils qui n'a que deux ans, dont il désire pouvoir suivre la scolarité, dès son entrée, l'année prochaine, en maternelle : *« Le fils de ma femme, qui a neuf ans, est super bon à l'école. C'est le premier de la classe depuis plusieurs années. Je ne peux pas me permettre de laisser ça comme ça. S'il voit une lettre à moi où il va y avoir plein de fautes dessus, il va peut-être être déçu. Et mon fils qui a deux ans, il va rentrer à l'école l'année prochaine en maternelle. Ça va arriver vite. Donc, ça m'a motivé. »*

La formatrice a bien cerné le caractère stimulant pour Laurent d'un tel projet d'aide. Aussi n'hésite-t-elle pas de temps à autre de le lui rappeler afin de bien étayer son désir d'apprendre, lui permettant de surmonter les craintes qu'il peut encore manifester : *« L'enjeu, c'est aussi autour de son enfant qui a deux ans et va aller à l'école. Je lui dis : « C'est l'occasion idéale pour vous de suivre réellement sa scolarité. Vous allez prendre depuis les bases et les bases, vous les avez. Vous n'avez aucune crainte à avoir. »*

En fait, c'est hors temps de travail mais ils sont assez souples

Laurent parvient à s'inscrire dans la formation en raison de deux séances de trois heures par semaine pour une durée totale de 120 heures. Nul temps est dégagé par l'entreprise cliente pour que Laurent puisse faire sa formation. Mais Laurent est à même de programmer un mois à l'avance ses horaires de formation en fonction de ses horaires de travail ; voire, en cas de besoin, ses horaires de travail en fonction de ses horaires de formation. Les périodes de formation doivent ainsi s'adapter au rythme du travail posté, du trois-huit. Généralement, Laurent se retrouve en formation l'après-midi lorsqu'il est de nuit ou de matin, le matin lorsqu'il est d'après-midi. Occasionnellement, il a demandé de changer de poste pour se rendre en formation et a obtenu satisfaction. Sans engendrer de grandes difficultés pour l'activité productive, semble-t-il, car l'existence de trois équipes postées crée ici un espace de jeu afin de permuer deux salariés et donc de le remplacer sur le poste qui initialement devait lui revenir : *« En fait, c'est hors temps de travail. J'ai une longue mission et mon programme au mois. Je l'envoie à Isabelle et on gère nos plannings en fonction de mes horaires de travail... Je peux programmer un mois à l'avance. On se base là-dessus. Dès que l'agence ADIA a appelé ma société pour leur dire que je faisais cette formation, ils ont proposé de m'épauler. Mon chef s'est proposé de m'aider. Il m'a dit qu'eux, de toute façon, ils s'adapteraient en fonction de ma formation. Ils ont été assez souples, flexibles pour pouvoir organiser mon travail... Il y a déjà eu des cas parce qu'il m'avait mis d'après-midi. Je lui ai demandé de changer pour être de matin parce que je venais ici l'après-midi... Je ne pouvais pas être aux deux endroits en même temps. Donc, il m'a changé, il m'a mis de matin. Nous, on essaie de se baser pour ne pas trop gêner la société. En fait, on est 40. On n'est pas un très gros groupe. Il y a moyen de changer. Et par poste, en gros, on est trois. On est neuf en tout. Quand je suis de nuit, je viens ici d'après-midi ; quand je suis de matin, je viens ici l'après-midi et quand je suis d'après-midi, je viens ici le matin. Donc, ça ne gêne pas mon équipe. On est toujours trois. Moi, je passe dans une autre équipe et puis un autre collègue passe dans mon équipe. Voilà, on doit être trois ou quatre intérim et on a un intérim par équipe. Il y en a un qui sera deux fois d'après-midi, l'autre qui sera deux fois de matin mais ce n'est pas gênant. »*

On a besoin de mathématiques

Laurent a besoin de maîtriser quelques opérations mathématiques élémentaires afin de mener à bien sa tâche professionnelle. Ainsi a-t-il besoin de savoir multiplier afin de pouvoir énoncer le poids total que représente un nombre déterminé de jerricanes de 25 litres. Ou encore de savoir diviser afin de pouvoir énoncer le nombre de jerricanes de ce poids-là que l'on peut remplir avec une quantité donnée. Bien sûr, posent plus particulièrement de problèmes les opérations qui ne tombent pas *pile* mais pas au point de le gêner vraiment : « *On a besoin de mathématiques. Par exemple, on doit sortir dix jerricanes. Nous, on sait que chacune fait 25 litres. S'il y en a dix, on sait que ça va faire 250 litres... On connaît le poids. On a une fiche avec le nom du produit, la quantité à sortir, en jerricane... Nous, on est obligé de faire la division. Je dis ça pour aller plus vite mais on a souvent 725... si une jerricane fait 25 kilos, combien on a de jerricanes ? On regarde dans la calculette, on ne s'embête plus. On divise 725 par 25 et on sait combien il y a de jerricanes à sortir. Il n'y a pas de souci. De toute façon, à force, avec l'habitude, on sait combien fait un produit mais il y a souvent des produits où ça ne tombe pas pile, ça ne tombe pas à 5 000, ça tombe à 5 009. Là, il faut savoir... Ça ne me pose pas de souci. Sinon, je pense que ça fait longtemps qu'on me l'aurait dit. »*

On n'a pas trop d'écrit

Les exigences en matière d'écrit semble, par contre, moins élevées. Ici, il lui suffit de savoir saisir des chiffres qui correspondent aux numéros de lots et d'écrire des phrases très simples sur les cahiers de relève afin de transmettre quelques informations nécessaires à ceux de l'équipe suivante. Sans doute se sent-il parfois en difficulté et gêné d'apprendre que les autres sont à même de découvrir ses lacunes. Aussi tente-t-il de contourner ses difficultés en faisant usage de mots qu'il connaît bien et en abrégant le plus possible ses messages, s'abstenant notamment de fabriquer des phrases complètes. Enfin, le fait d'être intérimaire lui permettrait le plus souvent d'échapper à un tel exercice d'écriture. Hormis quelques cas, il reviendrait aux permanents de l'entreprise de l'assumer : « *Je saisis surtout des chiffres, des numéros de lots... Donc, on a n'a pas trop d'écrits. L'écrit, c'est juste pour les cahiers de relève et je ne fais pas de grosses phrases pour dire ce que j'ai fait. Pour les informations à transmettre, c'est un peu gênant parce qu'ils voient qu'on fait des fautes... Bon, ça m'arrive rarement parce que j'essaie toujours d'écrire des mots que je sais. Donc, j'abrège. Je ne fais pas une phrase complète. Notre directeur insiste pour qu'il y ait une relève, pas trop d'écrits, pour que les gens comprennent bien ce qu'il faut faire. On n'a pas trop de soucis à ce niveau-là. Avant, il n'y avait pas de poste de nuit. Donc, celui qui arrivait le matin n'avait pas de relève, il y avait seulement le cahier de relève. Alors là, il y avait un peu plus de soucis. Mais les intérimaires, en même temps, évitent un peu tous ces trucs-là parce que c'est les embauchés qui s'occupent de ça...»*

Être payé, ça m'a motivé

Laurent était prêt à payer plutôt qu'à être payé. Car, pour lui, cette disposition à faire des sacrifices pour pouvoir avancer dans la vie professionnelle fait partie de sa condition même d'intérimaire. Aussi a-t-il été très surpris lorsqu'il a appris que ce stage était rémunéré, de surcroît en heures supplémentaires. Dans son cas, la rémunération n'a pas conditionné son entrée dans le stage mais a été source d'une motivation supplémentaire : « *En temps normal, je suis payé à 9,16. Là, je suis payé pratiquement douze pour aller faire un stage. C'est en heures supplémentaires. Je ne pensais vraiment pas que ça allait être payé. J'étais prêt à payer. Richard m'a dit : « Non, c'est nous qui te payons » Être payé, ça m'a motivé. C'est pour moi, c'est pour m'améliorer. Si ADIA ne m'avait pas proposé cette formation, je pense que j'aurais entrepris quelque chose mais je ne pense pas que ce soit donné ! Nous, on fait des bons salaires en tant qu'intérimaire mais si on veut évoluer, il faut toujours des sacrifices... »*

La formation, c'est vraiment le top !

Laurent apprécie tout particulièrement le fait qu'une formatrice s'occupe personnellement de lui et de pouvoir mesurer au jour le jour les acquis de son apprentissage. Selon lui, une telle formation serait vraiment *au top, nickel*, constituée de *super cours*... On le voit, les mots ici ne manquent pas, qui font l'éloge de cette formation : *« Moi, je sais que c'est vraiment le top. J'ai une femme qui s'occupe personnellement de moi. J'ai un stage particulier, c'est nickel. Je roule sur ce qu'elle me dit parce qu'elle me dit ça super bien, elle fait des super cours, j'apprends tout de suite. J'ai des acquis. Je vais faire mes trois heures ici et en rentrant chez moi, j'ai appris plein de choses... »* Laurent ne peut s'empêcher de penser que sa scolarité aurait été autre si elle avait été à l'image de cette formation, que sa motivation alors aurait été forte, qu'il n'aurait jamais été, du coup, au fond de la classe du côté du radiateur : *« Ce n'est pas pareil, si ça avait été à l'école comme ça, je n'aurais jamais été au fond de la classe vers le radiateur, c'est clair. Je n'ai rien à reprocher, c'est vraiment bien. On apprend bien. »*

Il y a des documents qui sont utiles mais autrement le reste...

Laurent juge les différents documents ADIA avec beaucoup de pragmatisme. Pour lui, certains seraient très utiles, d'autres un peu moins, d'autres enfin complètement inutiles même s'ils peuvent constituer de bons supports pour faire des exercices. Parmi les documents qu'ils jugent utiles, il cite ceux qui concernent le CE et le guide de l'intérim parce qu'ils lui permettent de mieux connaître ses droits et avantages ou encore la feuille de paie parce qu'il lui semble important de ne pas se contenter de vérifier le « chiffre du bas », celui qui indique la somme qui lui est versée, d'être à même de la comprendre dans son ensemble. Parmi les documents qu'il jugent moins utiles, il cite les attestations. Enfin, parmi les documents qu'ils jugent complètement inutiles, il cite les feuilles d'heures qui lui seraient trop familières. Laurent apprécie de pouvoir lire ces documents mais aussi de prendre appui sur eux afin de mener à bien des exercices, afin d'enrichir son vocabulaire et sa capacité à trouver la bonne syntaxe : *« Ils nous ont donné tous les documents ADIA que l'on peut avoir quand on s'inscrit... Il y a des documents qui sont utiles, que j'ai découvert, surtout sur le CE, peut-être aussi le guide de l'intérim. Ça nous permet de savoir ce à quoi on a droit, les avantages. La feuille de paie, c'est pareil. Moi, je regarde le chiffre du bas mais il faut aussi regarder... Les certificats, à la limite mais autrement le reste. Ça reste utile mais ce n'est pas toujours des documents qu'on garde... Des documents restent inutiles comme les feuilles d'heures. On a tellement l'habitude de les dépiauter que ce n'est pas utile d'y travailler dessus. Bon... ça reste quand même des bons supports pour bosser. En fait, ce qui est bien avec Isabelle, c'est qu'on ne reste pas sur le sujet trois heures. On va à fond dans les documents et après, on travaille dessus. Sur l'orthographe, on cherche des phrases, on fait des phrases... Ou alors, on lit le document et après, elle me pose des questions sur le document. Ça me permet de chercher sur le document tout en affinant la recherche... »*

Je n'ai pas voulu que l'on fasse usage des documents de l'entreprise

Laurent n'a pas souhaité que l'on fasse usage des documents de l'entreprise parce qu'il craignait que sa participation à ce stage soit portée à la connaissance des autres salariés. Ainsi, il n'a pas accédé à la demande de la formatrice de pouvoir travailler sur le cahier de relève. Seules quelques personnes appartenant à la hiérarchie et chargées de planifier l'alternance entre les temps de travail et les temps de formation ont été ainsi informées. Des personnes qui ont été tenues de ne point divulguer le secret. C'est bien sûr la peur d'être stigmatisé, d'être assigné à la place de l'illettré, voire de l'analphabète et, ce faisant, rejeté, mis de côté qui a été au principe d'une telle attitude de méfiance et de refus chez Laurent : *« Je n'ai pas trop voulu que l'on utilise des documents de l'entreprise... Il y a deux, trois personnes qui sont au courant, qui sont concernées justement parce qu'on doit planifier ça... La hiérarchie mais pas en dessous. Au début, Isabelle voulait voir mon cahier de relève, justement pour qu'on puisse bosser dessus mais je n'ai pas trop voulu... ça reste des documents internes à l'entreprise, donc ils ne seraient peut-être pas trop d'accord ! Ils auraient pu être d'accord mais je*

n'avais pas trop envie finalement de trop les impliquer. On va faire de vous un illettré. C'est un grand mot. Un illettré, ça ne sait ni lire, ni écrire. C'est carrément analphabète ! A partir de là, on le met de côté...»

Laurent, en s'engageant dans une démarche de reconnaissance de ses difficultés en matière d'écrit auprès de l'agence ADIA, a dû déjà fournir des efforts importants pour dépasser ses appréhensions. On comprend qu'il ne veuille pas en fournir d'autres, sans doute plus importants, et surtout qui l'exposent plus fortement à des risques de stigmatisation : « *Déjà, il faut avoir l'envie d'aller chez ADIA ou ailleurs et puis de dire : « Je ne sais pas lire ni écrire et je voudrais bien le faire », c'est un premier pas qui n'est pas évident. Après, faire un deuxième pas, c'est peut-être...»* (la formatrice).

Les maths, ça va

Laurent considère ne pas rencontrer de difficultés trop importantes en mathématiques. Il aurait simplement besoin de mieux comprendre le principe de certaines opérations telle la soustraction ou la division. L'essentiel ici est moins de faire une opération que de savoir comment la faire : « *Les maths, ça va. Il n'y a pas de souci. Je sais compter, j'apprends juste un peu les divisions... Qui n'a pas sa calculatrice dans sa poche ? Comme me disait Isabelle, le but, c'est de savoir comment on fait pour faire une division, une soustraction plutôt que de la faire...* » C'est sur le versant de l'écriture et tout particulièrement de l'orthographe que ces lacunes sont les plus importantes, que les oublis l'emportent le plus largement sur les acquis. Ne réalisait-il pas jusqu'ici une faute par mot ?

Ça peut paraître ridicule mais pour moi c'est énorme

Laurent insiste. Il n'éprouve pas seulement le sentiment d'avoir évolué mais a réellement évolué puisqu'il peut désormais poser des actes dont la réalisation était autrefois impossible, impensable comme remplir un chèque, faire parvenir un mail par Internet ou encore écrire un courrier à la DDE afin de demander des informations relatives à un permis de construire. Ce qui, pour l'observateur extérieur, peut paraître ridicule est en fait, pour lui, énorme : « *Ce n'est pas un sentiment. J'ai vraiment évolué. Avant, j'avais des problèmes. Je ne remplissais jamais de chèques parce que je faisais toujours une erreur dans les 20, les 80, les... Maintenant, je fais mes chèques. Ça peut paraître ridicule mais c'est énorme pour moi ! Avant, je ne faisais pas de mails par Internet sans dire à la fin : « Comment ça s'écrit ça ? » La dernière fois, j'ai envoyé une lettre à la DDE pour demander des informations sur le permis de construire. Jamais je n'aurais fait ça. Ça peut paraître pas grand chose mais pour moi, c'est énorme. C'est une toute petite lettre mais c'est pour vous montrer à quel point j'évolue. Jamais je n'aurais fait ça ! Je l'ai faite, je l'ai quand même fait regarder à ma femme. Il n'y avait pas d'erreur, c'est ça qui m'a motivé encore plus. En plus, c'est que des trucs que j'ai appris récemment...»*

« *Ça peut paraître ridicule mais...* » C'est ainsi, par cette formulation là ou une formulation approchante que Laurent introduit tous les progrès qu'il a pu réaliser et la fierté qui les accompagne : « *Ça peut paraître ridicule mais je suis fier de faire un chèque devant tout le monde. J'arrache le ticket, hop, je lui donne, je sais qu'il n'y a pas de faute. Il y en a peut-être mais ça m'étonnerait...»* Ces progrès, Laurent les voit, mieux les vit aussi dans le regard de sa femme. Un regard qui, selon lui, a bien changé : « *Ma femme devait en avoir marre car je l'appelais sans cesse pour lui demander l'orthographe d'un mot. Elle était surprise que je prenne autant d'initiatives comme ça. Quelque part, ça change la vie... J'ai eu l'impression que ma femme me regardait différemment...»*

Je n'ai plus peur de dire que j'ai des lacunes

Parce qu'il sait désormais que d'autres personnes sont confrontées aux mêmes difficultés que lui, il n'a alors plus peur ou honte de reconnaître ses lacunes devant eux ; il n'est plus conduit à chercher quelques excuses ou à inventer quelques histoires plus ou moins crédibles lorsqu'il commet une faute

et se sent beaucoup moins dépendant de leur jugement. Désormais, il n'est plus question de se cacher mais d'assumer au grand jour les problèmes qu'il rencontre. Ce n'est pas là le moindre des changements qui affectent Laurent : *« J'essaie de changer. Je n'ai plus peur de dire que j'ai des lacunes. Avant, si vous m'aviez vu faire une faute, j'aurais dit : « Je l'ai fait exprès. » J'aurais inventé une histoire. J'avais peur de me retrouver en groupe et de dire à tout le monde que... Le jugement des autres me gênait beaucoup. Maintenant, je ne le cache plus. Quand on voit mes fautes, je dis : « Écoute, oui, je fais des fautes... » Maintenant que j'ai commencé le stage, ça ne me gêne plus. Il pourrait venir 25 personnes, je pense que ça ne me dérangerait pas puisque je sais qu'ils sont là pour la même chose que moi. »*

Je n'ai plus peur d'écrire devant les gens

Enfin, un acte peut-être l'emporte sur tous les autres, sur le versant symbolique du moins. Avant d'entrer en formation, Laurent aurait été conduit à se cacher de son chef pour saisir sur l'ordinateur les codes d'accès et certaines informations nécessaires à la réalisation de son activité professionnelle. Il aurait été conduit de se cacher de son chef afin de cacher les fautes qu'il commettait. Aujourd'hui, Laurent n'a plus peur d'écrire devant quelqu'un et a fortiori devant son chef. Laurent, donc, a cessé d'être dans cette posture (subjective mais aussi physique) purement défensive, accédant ainsi à une certaine tranquillité d'esprit : *« Là, je suis en train d'apprendre à faire de la saisie. J'ai un petit calepin où j'ai noté ce qu'il fallait faire sur l'ordinateur. Comme taper le code d'accès ou... Avant, je me serais caché pour écrire, j'aurais fait comme ça pour pas que mon chef voit que je fais des fautes. Je n'ai plus peur d'écrire devant les gens. Là, j'étais comme ça, tranquille, devant lui et j'ai écrit. Ça paraît peu mais pour moi, c'est des grosses preuves d'évolution. C'est ce qui me motive en plus. C'est vraiment incroyable ! »*

De la peur à la fierté. Ce qui, hier, suscitait chez lui de la peur suscite, aujourd'hui, de la fierté. Aussi s'empresse-t-il d'être dans le faire. Chaque acte posé le rassure, manifeste les progrès incroyables, pour reprendre son qualificatif, qu'il a pu réaliser : *« Avant, je ne faisais jamais de chèques. Maintenant, je me battrais presque avec ma femme pour les faire. Des machines le font mais quand il n'y en a pas, j'aime bien le faire. Avant, ma femme faisait les chèques de loyer. Maintenant, elle ne les touche plus, c'est moi qui les fait. Moi, je sais que j'ai drôlement évolué. C'est incroyable ! »*

Il est en relation duelle

Pour la formatrice, la mise en place d'une relation duelle a permis à Laurent de surmonter très rapidement la peur qu'il pouvait ressentir au tout début de la démarche. Sans doute une telle relation ne serait plus aujourd'hui indispensable en raison de la confiance en soi acquise par Laurent et pourrait, sans dommage aucun, laisser place à un travail au sein d'un collectif d'apprenants : *« Il est en relation duelle, ce qui n'est pas le cas à l'école où on est dans un groupe. Laurent avait un peu peur, craignait de se retrouver au sein d'un groupe, du moins au départ. Peut-être qu'après, ça serait différent. Une fois qu'on a acquis une certaine assurance, le groupe fait moins peur. C'est quand même une relation privilégiée. »*

Faire dans la pédagogie mais aussi autour

Pour faciliter l'apprentissage, tout ne se joue pas au cœur de la pédagogie mais aussi en son entour. Ne s'agit-il pas en effet de créer un climat de confiance : *« En fait, il faut faire beaucoup de choses dans la pédagogie mais aussi autour. Ce qui est important pour apprendre, c'est d'être dans un climat de confiance que l'on n'a pas forcément à l'école. »* La formatrice considère que l'accompagnement a joué un rôle non négligeable en permettant de créer les conditions de l'engagement de Laurent, en l'encourager dans ses efforts : *« Je ne fais pas de psychologie mais il y a cet accompagnement de la personne. Ça a plus débloqué la situation que... j'en suis certaine. Maintenant, il a confiance en moi*

et il croit en ce que je lui dis. Et à partir du moment où il le croit, il fait et il s'aperçoit que ça marche... »

Je ne sais pas d'ailleurs si on en sort indemne

La correction au stylo rouge, la note qui tombe comme une sanction, l'erreur qui résonne comme une faute impardonnable et qui réactive culpabilité et honte... on pourrait sans doute fournir une longue liste de ce qui, à l'intérieur même du cadre scolaire, participe d'une mise en insécurité. La formatrice alors pose la question de savoir si l'on peut sortir indemne d'un tel univers et interroge ce fait, au premier abord paradoxal, selon lequel l'apprenant, dans le stage, va être demandeur, comme pour se rassurer, d'attributs d'un univers en fait peu rassurant ; par exemple, du cahier, de la correction, de la gomme... Faut-il poser ici que de tels attributs permettent de s'inscrire dans un cadre finalement plus rassurant qu'angoissant parce que déjà connu ? *« L'école, c'est la correction au stylo rouge, la note qui tombe, qui sanctionne. C'est les fautes soulignées et non pas les réussites mises en avant. C'est le mot faute, tout ce qu'il peut y avoir comme connotation morale derrière. L'école, c'est un environnement qui n'est pas sécurisant pour apprendre. Je ne sais pas d'ailleurs si on en sort indemne. Même chez des personnes qui ont abandonné l'école assez tôt, que ce soit physiquement ou dans la tête, l'école laisse des empreintes fortes. D'ailleurs, quand on veut se remettre à apprendre, on a tout de suite l'école qui revient, des représentations scolaires de l'apprentissage et c'est la gomme, le crayon, le... C'est tout cet outillage et la volonté d'avoir le cahier, la correction. C'est bizarre et paradoxal, c'est un univers qui n'est pas sécurisant et on recherche la sécurité dans ce qu'on a connu, c'est normal. »*

Il faut susciter l'intérêt et le maintenir grâce à un travail d'écoute

Il est essentiel, ici, que le dispositif pédagogique mis en place échappe aux contraintes scolaires, que l'apprenant soit volontaire, vienne de son plein gré et soit motivé. Il y a là, pour reprendre l'image de la formatrice, comme un terreau fertile. Et on devine, sachant cela, qu'un des enjeux décisifs sera alors de maintenir, voire de porter le désir de l'apprenant grâce à un travail d'écoute : *« Dans la formation pour adultes, les données ne sont pas du tout les mêmes parce qu'il n'y a pas de contraintes scolaires. La personne vient de son plein gré. A partir de là, on a un terreau fertile puisqu'on part sur la motivation de la personne. Après, il faut susciter l'intérêt, le maintenir et ça, c'est possible uniquement en étant à l'écoute des personnes et en faisant non pas ce qu'un programme nous impose ou ce que le formateur a envie de faire mais ce que la personne dit qu'elle a besoin d'apprendre. »*

Je pars de ce dont la personne a besoin

Ici, contrairement à l'école, il ne s'agit pas de respecter un programme pré-établi, uniforme mais bien plutôt de se centrer sur la personne, de partir de sa demande, de ses besoins, de s'adapter à son rythme. Une adaptation qui permet de faire retour sur ce qui n'a pas encore été approprié. Ainsi franchit-on les étapes au rythme insufflé par l'apprenant et non imposé par un formateur qui serait avant tout soucieux de respecter un programme. Et un tel rythme d'apprentissage implique que l'on n'hésite pas à faire retour sur ce qui n'a pas été acquis avant de pouvoir passer à une autre étape : *« Quand on est à l'école, on doit respecter un programme préétabli, uniforme, qui est le même pour tout le monde et il n'y a aucune adaptation du rythme à la personne. Là, je pars de ce dont la personne a besoin, de ce qu'elle demande. Après, évidemment, d'autres savoirs sont à acquérir et on greffe de nouvelles choses sur cette demande. Ca, c'est toute la différence entre la pédagogie centrée sur la personne et la pédagogie centrée sur l'enseignement, sur la chose enseignée. Ce n'est pas du tout la même démarche. Il y a des étapes à franchir mais on les franchit au rythme de l'apprenant et pas au rythme du programme scolaire. Le calendrier, le rythme est insufflé par l'apprenant, pas par le formateur. Si les choses ne sont pas acquises, on y reviendra. »*

Je pars de son savoir

Il est impérieux de ne pas porter un regard misérabiliste sur l'apprenant, de l'interpeller autrement, en fait comme une personne qui ne serait pas uniquement caractérisée par le manque, la difficulté, la lacune, la méconnaissance mais qui, aussi, disposerait de savoirs du fait de son expérience. Un regard qui, une fois posé, doit pouvoir trouver traduction au quotidien dans des actes pédagogiques simples. Dans cette perspective, la formatrice, par exemple, n'hésite pas à mettre à profit les savoirs des stagiaires sur les documents ADIA. Des savoirs spécifiques, liés à leur pratique, à la façon dont ils en font usage : « *Il est important dans notre rôle de pédagogue par rapport à des adultes, surtout à des personnes en situation difficile par rapport à l'écrit, de créer ce climat de confiance qui va permettre d'apprendre. En prenant les choses à l'envers de l'école, en disant : "Vous avez des lacunes mais vous savez des choses et c'est sur ces choses-là qu'on s'appuie." Par exemple, on travaille sur un document ADIA. Au départ, je dis : "Qu'est-ce que ce document ? Qu'est-ce que vous savez ?" Je pars non seulement de ses représentations mais aussi de son vrai savoir sur ce document. Un savoir qu'il a sûrement plus que moi d'ailleurs au départ. Et à partir de là, j'ai pris connaissance de ce document, je le maîtrise à peu près et je vais confirmer ou infirmer des choses ou encore les préciser.* »

On n'est qu'un passage qui doit permettre à la personne d'acquérir des savoirs

Mais l'autre, ici, est interpellé comme un être qui non seulement est dépositaire d'un savoir du fait de son expérience et de ses apprentissages formels ou informels antérieurs mais aussi qui est capable de s'approprier de nouveaux savoirs. Il s'agit alors de prendre appui sur les acquis, sur les progrès qui ont été réalisés, en fait de s'inscrire dans une pédagogie de la réussite. Une telle façon d'interpeller l'autre s'inscrit dans une perspective remettant en cause l'opposition ou plutôt la dichotomie entre un individu censé (tout) savoir et un autre individu censé (tout) ignorer ; ce faisant, une conception strictement bancaire de la connaissance selon laquelle celui qui sait aurait pour tâche de remplir des têtes qui, en son absence, seraient complètement vides. Le formateur doit faire preuve de modestie, voire d'humilité, se désengager de son sentiment de toute puissance. Car, à y bien réfléchir, lui revient le rôle non pas de remplir l'autre, de le métamorphoser, de le modeler à loisir mais bien plutôt de porter son désir, de lui permettre, à un moment donné de sa vie, d'en apprendre un peu (plus) en s'appuyant sur son potentiel. Lui revient le rôle d'un passeur : « *Nous, on arrive à un moment donné de la vie d'un apprenant mais on n'est pas toute sa vie et sa vie, elle a été vécue sans nous et elle va continuer sans nous ; on n'est qu'un passage qui doit permettre à la personne d'acquérir des savoirs mais il faut rester modeste et se dire qu'on ne va pas la métamorphoser. Souvent les gens ont tout en eux. Dans cette pédagogie de la réussite, je dis toujours à Laurent : "C'est vous qui avez en vous le potentiel pour réussir". Quelles que soient les activités, l'idée, ce n'est pas de souligner en rouge ce qui ne va pas, c'est de dire : "Là, certes ça ne va pas mais là, par contre, ça va". Quand une personne fait un travail, il y a certes du mauvais mais aussi du bon, des progrès, des choses qui sont acquises. Moi, je suis un appui technique mais la volonté, la motivation, l'intelligence, le potentiel, le raisonnement, l'envie de réussir, elle est chez lui. Bien sûr, elle est aussi chez moi parce que j'ai envie qu'il réussisse. C'est une position déontologique forte. C'est ma conviction profonde. C'est différent de l'école où il y a quand même l'idée de l'enseignant qui est au bout de la table, qui est dispensateur du savoir, qui sait, qui remplit des têtes vides. C'est peut-être caricatural mais dans la tête des personnes qui sont en difficulté, c'est ainsi que ça a été vécu.* »

Ce jour-là, on voit bien que le stylo file moins vite sur le papier

Se centrer sur la personne du stagiaire, c'est aussi être à même de prêter attention à des gestes à peine perceptibles, à des attitudes légèrement décalées et de les interpréter en tant que signaux envoyés par lui, en tant qu'indicateur d'une moindre réceptivité ou disponibilité apprenante de sa part en raison de quelques inquiétudes, de quelques moments difficiles. Qu'un stylo file un peu moins vite que d'habitude sur la feuille peut ainsi signifier que le stagiaire ne parvient pas à se mobiliser sur ses

apprentissages en raison de soucis qui l'assaillent. Dans ce dernier cas, rien n'est plus vain, inutile, contre-formatif que de vouloir à tout prix continuer l'exercice. Il est préférable de laisser tomber le stylo et d'entrer dans un dialogue non pas certes pour résoudre ce qui fait problème mais pour en permettre une certaine verbalisation. Une telle façon de procéder permet un certain soulagement de la souffrance, une certaine diminution de la charge psychique et, bien souvent, la reprise des exercices. Pour être complet, il nous faut ajouter qu'une telle façon de procéder a aussi un autre mérite, celui de rassurer la formatrice elle-même sur le sens à donner à ce phénomène de démobilité. Car il ne lui est pas indifférent d'apprendre qu'elle n'est nullement en cause, que ce phénomène de démobilité ne doit rien à sa façon d'intervenir dans l'apprentissage de l'autre mais tout à des problèmes que ce dernier rencontre hors formation, dans sa vie professionnelle, sociale ou encore familiale : « *Ce n'est pas l'école parce que c'est une relation d'adulte à adulte. Il n'y a pas de sanction. Il y a un dialogue, une égalité pas forcément de savoir mais d'humain à humain. On est débarrassé de tous ces codes-là, de l'autorité. On se concentre sur l'essentiel, sur la personne, sur les savoirs dont elle a besoin pour avancer. Et parce qu'on a souvent des groupes moins grands, voire des personnes seules, on est plus attentif à toutes sortes de signaux. Et en fonction de ça, on va réagir. Laurent a été parfois moins performant parce que, dans la vie, on traverse des moments difficiles. Ce jour-là, on voit bien que le stylo file moins vite sur le papier... voilà un de ces petits signes que l'on a du mal à voir dans une classe. Là, on le sent bien et il vaut mieux poser le stylo et essayer de comprendre ce qui se passe parce que c'est inutile de vouloir continuer puisque la personne, dans sa tête, n'est pas disponible, réceptive. Donc, on arrête et on discute. Ce n'est pas du pédagogique au sens strict. Néanmoins, une fois que les choses sont dites, on peut reprendre. Je me souviens que Laurent m'avait dit : "Ça va mieux maintenant, je me sens soulagé, donc on peut reprendre". Je ne lui ai pas apporté de solution à son problème. Néanmoins, le problème est dit, oralisé, un peu évacué parce qu'il n'y a plus de malentendus. Parce que moi, je peux me dire qu'il est comme ça parce qu'il en a marre, que ça ne lui plaît pas. Le formateur est toujours inquiet : "Qu'est-ce qu'il se passe ? Si ça ne marche pas, c'est peut-être de ma faute !" Comme ça, au moins, tout est dédramatisé, aplani et on peut repartir sans difficulté. »*

Il faut s'occuper de la personne mais pas dans l'indiscrétion

La formatrice doit ici gérer en permanence une limite car il lui faut aller au plus proche de l'apprenant afin de ne pas tomber à côté, le blesser sans pour autant verser dans l'indiscrétion, voire l'intrusion : « *L'apprentissage c'est un tout, ce n'est pas que des règles de grammaire. Il faut vraiment s'occuper de la personne dans son entier. Pas dans l'indiscrétion, je ne sais pas sa vie. Mais il faut la cerner au mieux pour ne pas tomber à côté, faire d'impair, être blessant. C'est aussi le respect qu'on doit avoir de la personne. Tout ça, c'est des fondamentaux quel que soit le domaine dans lequel on travaille, le domaine de formation, la difficulté de la personne, sa problématique. »*

Tout ça, c'est du pain béni !

La formatrice nous dit le plaisir qu'elle éprouve à travailler ainsi, avec un stagiaire fortement motivé, porté par un projet professionnel et familial aussi solide. La notion de « pain béni » vient spontanément à sa bouche. Mais aussi la responsabilité qu'elle sait alors avoir contractée vis-à-vis de lui. Une responsabilité telle qu'elle ne se sent guère le droit à l'erreur car ce serait alors, pour reprendre là aussi ses mots, « un gâchis presque impardonnable » : « *C'est un plaisir de travailler avec une personne qui a un vrai projet d'apprendre, qui se donne la peine de faire, qui est sain au niveau de sa manière de voir les choses... Tout ça, c'est du pain béni. Je veux dire que ça ne peut pas être mieux, que si on se ratait, ce serait du gâchis presque impardonnable ! »*

J'en veux, j'en veux, je veux apprendre

Pour Laurent, le plaisir est mobilisé comme un contre-affect favorisant un effort soutenu : « *Moi, j'ai un vrai plaisir d'apprendre. J'en veux, j'en veux, je veux apprendre.* » Rien alors ne semble le rebuter, résister à son désir d'apprendre, pas même la grammaire dont on pouvait penser à première vue qu'elle l'aurait peu passionné, qu'elle lui serait paru quelque peu rébarbative. La formatrice elle-même reconnaît être surprise par cette boulimie de savoirs et est conduite ici, comme sur d'autres dimensions de son activité professionnelle, à se remettre en cause. Elle considère que ce n'est pas tant la grammaire que ce qu'elle permet comme, par exemple, rédiger une lettre qui stimule son désir : « *L'autre jour, X. disait : "La grammaire, les apprenants en veulent mais, quand on leur en donne, ils n'aiment pas ça." Mais ce n'est pas vrai parce que Laurent aime ça. Je me souviens d'un exercice où je me suis dit : "Mais il ne va pas aimer". Lui m'a dit : "Vous ne pouvez pas savoir comment je suis content de faire cet exercice." C'était incroyable. Moi aussi, j'étais un petit peu comme elle mais là, je revois mes codes. Ce qui est intéressant dans le métier de formateur, c'est la remise en question qui est permanente. Maintenant, je ne vois plus les choses de la même façon. Je me dis finalement que s'il peut prendre plaisir à faire de la grammaire, c'est parce qu'il voit bien qu'il peut maintenant écrire une lettre tout seul parce qu'il fait moins de fautes... »*

Je vais acheter un répertoire et noter tous ces mots-là

Laurent ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande de faire, n'est pas en manque d'idées pour toujours mieux apprendre, prend sans cesse des initiatives, fait œuvre d'inventivité, de trouvaille, d'ingéniosité. Ainsi a-t-il décidé d'acheter un répertoire afin de noter tous les mots sur lesquels il bute : « *Laurent a plein d'idées. Il me dit : "Moi, il y a des mots sur lequel je bute, je vais m'acheter un répertoire et je vais noter tous ces mots-là." Je trouve ça génial parce que ce n'est pas nous qui l'imposons.* »

Il prend plaisir à apprendre et moi à l'aider

On est ici confronté à une relation mutuellement et positivement affectante, à un effet vase communicant ou encore boule de neige, pour reprendre les mots de la formatrice. Le plaisir d'apprendre de l'un se transforme ainsi pour l'autre en plaisir d'aider : « *Tout ça, c'est très positif parce que j'ai l'impression qu'il prend plaisir à apprendre et moi à l'aider. C'est les vases communicants. Ça fait boule de neige parce que plus on prend plaisir à faire ce qu'on fait, plus on a envie de le faire. Ça sert de moteur à la relation pédagogique. Moi, je ne l'ai jamais vu rechigner sur quoi que ce soit, même pour des choses un peu rébarbatives. Il a la franchise de me dire : "Ce texte-là, j'aimais moins" mais après rajoute : "Oui, mais il faut bien que j'en passe aussi par là." Qu'est-ce qu'on peut rajouter de mieux ? La boucle est fermée...»*

Je travaille sur les documents ADIA mais pas toutes les séances

La formatrice a sélectionné les documents ADIA en fonction de leur intérêt pédagogique et de leur caractère attrayant. Elle a eu recours à ces documents surtout en début de démarche, beaucoup moins ensuite parce qu'il lui semblait qu'ils risquaient de perdre en attractivité car, selon elle, les enseignements pédagogiques que l'on pouvait tirer en les prenant pour support de travail, avaient, à un moment donné, tendance à se répéter. Pour elle, rien n'est plus important que de partir des besoins exprimés par Laurent. Ainsi apprit-elle, en l'interpellant sur ces lectures actuelles ou souhaitées, qu'il aimait le livre policier. Certes, prendre un tel livre comme support de travail eût été sans doute trop prématuré en raison des difficultés importantes auxquelles Laurent aurait été confronté. Mais il était possible, par contre, de prendre des histoires courtes avec suspense. Celles de Pierre Bellemare répondaient à ces caractéristiques-là.

On le voit, pour la formatrice, il est impérieux de ne pas rabattre le sens des apprentissages sur une dimension purement utilitaire, de l'inscrire aussi dans une dimension plaisir. C'est pourquoi elle recherche sans cesse, en coopération avec Laurent, des livres ou des articles qui sont susceptibles de l'intéresser et de lui donner ce goût de lire. Ou encore de l'ouvrir sur d'autres univers, d'autres vocabulaires, moins familiers, moins en lien direct avec la vie quotidienne, plus techniques, plus culturels. Par exemple, un texte sur la démographie de la Saône-et-Loire répondait bien à cette exigence d'ouverture : *« J'ai suivi la trame pédagogique qui nous était demandée. J'ai travaillé sur ces documents sauf que moi, je ne travaille pas toutes les séances sur ces documents. J'y ai travaillé davantage au départ parce qu'il y avait des documents qui appuyaient bien ce que je voulais faire mais maintenant, il me semble que les documents se répètent un peu au niveau du contenu, du vocabulaire et ne sont pas très attrayants comme support. Je travaille en fonction de ce que me dit Laurent. L'autre jour, je lui demandais s'il lisait et ce qu'il aimait lire. On parlait des policiers. On ne pouvait pas commencer à lire un livre policier mais peut-être par les histoires de Pierre Bellemare. C'est des histoires courtes avec du suspens. Ce n'est pas des supports ADIA mais ça peut lui donner le goût aussi de s'aventurer dans plus de lecture. Parce que la lecture est une activité utile mais aussi agréable. Et il faut qu'on arrive à passer le cap d'écrire uniquement par nécessité. On peut écrire et lire aussi par plaisir. Donc, on essaie aussi de trouver des articles dans des revues sur le travail intérimaire... Récemment, on a trouvé un article sur la démographie en Saône-et-Loire, sur le fait que l'économie allait évoluer dans les années à venir en raison du vieillissement de la population. Ça avait un double intérêt. C'était déjà un texte complexe et non pas un texte de la vie quotidienne qu'on avait pu utiliser dans le cadre de l'agence ADIA. Il était intéressant d'aller vers un contexte moins connu, vers l'économie, avec des termes plus techniques, avec un phrasé un peu plus compliqué. Ce sont des informations qui s'intègrent dans une culture personnelle, qui sont intéressantes pour quelqu'un qui travaille. Donc, j'essaie toujours de joindre un peu le côté utile au côté agréable. Et puis j'essaie de trouver des supports qui s'éloignent du scolaire, sachant qu'on revient un petit peu vers plus de scolaire sur tout ce qui est apprentissage systématique de règles. Là, Laurent a besoin de ça. On analyse des textes, on regarde comment ils sont faits. C'est un travail plus intellectuel, de concepts plus abstraits mais après, c'est vrai que Laurent veut pouvoir faire des textes, écrire des lettres, faire des phrases correctes. Donc, on est bien obligé de passer par de la grammaire et de l'orthographe. Là, on fait des exercices plus systématiques sur informatique avec un site que je connais, qui propose des exercices structurants avec des règles. Laurent a un classeur dans lequel il range une partie orthographe, une partie grammaire, une partie actualités... En fait, toutes les semaines, dans la conversation, on parle de quelque chose et ça me renvoie vers un sujet qu'on pourrait aborder. Là, c'est différent de l'école parce que mon programme n'est absolument pas tracé. Pour Laurent, mon appui, c'est une évaluation qui a mis en évidence un certain nombre de manques. A partir de cette évaluation, j'essaie de mettre en place les micro-objectifs qui vont permettre à Laurent d'atteindre l'objectif final qui est celui d'être capable de construire un texte correct orthographiquement, au niveau de la syntaxe, avec des phrases plus complexes. Mais après, tout se construit... Je n'ai pas de stock d'outils à l'avance à part les outils ADIA... »*

La formatrice ne pourra pas insérer toutes les séquences dans la banque d'outils dans la mesure même où elle prend appui sur les demandes formulées par Laurent, où une séquence ne peut être complètement planifiée, reste ouverte à l'imprévisible : *« J'ai ma disquette avec tout ce que j'ai fait. Est-ce qu'on pourra mettre cela dans la banque d'outils ? Pas totalement parce qu'il se passe plein de choses qui ne sont pas prévues. Dans une séquence, on parle de choses que je n'avais pas planifiées... Pour moi, le point d'appui, c'est Laurent. Si un jour, il me dit : « Ça ne va pas du tout, je ne me reconnais pas dans ce qu'on fait », on fera autrement. »*

On bosse sur des sujets que je ne connais pas ou peu

Laurent apprécie de pouvoir travailler sur les sujets qu'il ne maîtrise pas ou pas suffisamment, pour lesquels il ne dispose pas ou pas suffisamment d'acquis. Le repérage d'une lacune lors d'une séance permet souvent d'orienter, de définir le contenu des séances suivantes : *« On ne bosse que sur des sujets que je ne connais pas ou peu. On ne va pas aller s'enfermer dans un truc où je sais déjà la réponse, comme les mathématiques. On sait qu'on a déjà des acquis. On en fait très peu. Ce n'est pas*

notre but. Quand la formatrice voit que j'ai des lacunes sur un sujet, la session d'après, on bosse dessus... »

On bosse sur carrément autre chose

Laurent apprécie, dans certaines séquences de travail, de pouvoir sortir de son quotidien. Il n'a pas toujours envie de faire retour sur les problèmes du travail et de l'intérim et désire s'ouvrir à d'autres mondes : « Certains documents ADIA sont intéressants. Au début, on a vu le CE, le petit guide de l'intérim mais il y a d'autres sujets qu'on voit tellement souvent qu'on n'a pas envie de... C'est toujours boulot, boulot, boulot. On parle de l'intérim, de l'intérim, de l'intérim... alors que chez Pierre Bellemare, on va parler de différents environnements. Ça va se passer à Londres ou ailleurs... Là, on va bosser sur un texte qui concerne le vieillissement de la population en Saône-et-Loire... »

La formatrice juge prioritaires certains documents relatifs à l'environnement professionnel, tout particulièrement ceux relatifs à la sécurité, aux règles que présuppose son respect. Aussi a-t-elle mis en réserve des textes explicitant le sens des logos se rapportant à la dangerosité des différents produits qu'il manipule au sein de son entreprise ou encore des textes explicitant les règles auxquelles il doit se conformer lorsqu'il travaille sur chariot élévateur : « Il serait intéressant d'exploiter des documents au niveau de l'environnement professionnel. Laurent travaille sur des produits dangereux. Donc, j'ai mis en réserve un texte avec tous les logos qui illustrent ces produits. C'est intéressant au niveau des règles de sécurité. Par ailleurs, Laurent travaille sur chariot élévateur. J'avais toutes les règles applicables à ce type de transport. C'est des supports intéressants dont on tire des bénéfices. »

Le comportement de Laurent change par rapport à l'écrit

Pour la formatrice, nombre de comportements directement observables témoignent des progrès réalisés par Laurent. L'assurance qu'il vient ainsi d'acquérir lui permet d'être plus opérationnel, plus performant à son poste de travail, plus autonome aussi, à même d'accéder à de nouvelles responsabilités. C'est dire que Laurent est gagnant mais aussi l'entreprise : « Le comportement de Laurent change par rapport à l'écrit. C'est vraiment une avancée. C'est un comportement observable comme on dit en pédagogie. Quand on acquiert de l'assurance dans un domaine qu'on a longtemps traîné comme un handicap, quand on arrive à se débarrasser d'un fardeau comme ça, on peut être davantage opérationnel, libre et avoir une autre image de soi. Pour l'entreprise, c'est aussi intéressant parce que toutes nos lacunes sont autant de casseroles qui nous freinent, qui nous tirent en arrière. Quand on arrive à couper un certain nombre de ficelles et à laisser ces poids derrière nous, on est plus libre pour avancer et prendre des responsabilités. Alors, quand on est soi-même, on est peut-être plus prêt à être performant à son poste. C'est vrai que dans les formations, surtout à dominante linguistique, le gain pour l'entreprise n'est pas forcément évident, à moins que ce soit un poste qui requiert des compétences à l'écrit pures et dures. Le gain pour la personne, oui. Mais le fait d'apprendre donne des moyens intellectuels, enrichit le comportement, favorise l'autonomie. Et quel que soit le savoir, cette autonomie rejaillit sur le travail. Laurent dit : "Honnêtement, je n'hésite pas à sortir mon carnet et puis à écrire devant Monsieur..." Quand j'entends ça, je me dis que c'est une sacrée victoire ! »

Maintenant j'ai pris mon écriture

Rien ne semble échapper au renouveau, pas même la façon d'écrire, la façon de former les lettres. Tout se passe comme si Laurent était enfin devenu ce qu'il est, avait laissé de côté le style de sa femme qu'il admirait tant et qu'il tentait de copier, sans doute en vain, avait enfin trouvé son propre style. Tout se passe comme si Laurent, en prenant son style, avait, du même coup, repris sa personnalité ; laissant, par exemple, tomber le « p » script pour le « p » avec petit pont : « Ma femme écrit super bien. Donc, je voulais écrire comme elle... Elle ne fait pas les "p" comme moi. Elle, elle fait le "p" en script et moi, pendant un an, j'ai essayé d'écrire comme elle. Et le fait de venir ici, j'ai trouvé ça

ridicule et j'ai instinctivement repris mon écriture normale. Je fais des petits ponts... Voilà, mon style à moi. Donc, j'ai repris quelque part ma personnalité. Pour moi, c'est énorme ! Je vois à quel point ce stage est important...» ; « Je lui ai dit : "Je trouve que votre écriture a changé, que vous écrivez plus vite." On a vérifié et le fait est qu'elle avait changé. Après, il me dit : "Avant, j'écrivais comme ma femme parce que je trouvais qu'elle écrivait bien. Maintenant, j'ai pris mon écriture". Dans la symbolique, c'est quand même très fort ! » (la formatrice).

Maintenant, il ne subit plus, il agit

Désormais, Laurent est à même d'agir et d'agir le monde là où il ne faisait que subir, que le subir : « *Il faudrait pouvoir tout évaluer, les acquisitions non linguistiques, les connaissances mais aussi tout le comportement. Ce qui change, c'est la capacité qu'on a d'agir sur le monde. Laurent, jusqu'à maintenant, dans certains domaines, avait tendance à subir un petit peu. Il ne faisait pas les chèques... Et maintenant, il ne subit plus, il agit et c'est toute la différence. Parce qu'on agit sur son environnement, on le change.* »

J'ai un peu de temps pour travailler chez moi

A l'instar de son fils aîné, Laurent est porté par son plaisir d'apprendre. Malgré la fatigue due au travail, ses temps de formation, ses charges familiales, il parvient parfois à dégager un peu de temps chez lui pour faire des exercices : « *Mon fils de neuf ans a ce plaisir d'apprendre. Il ne fait pas ses devoirs par obligation. Il fait ses devoirs parce qu'il aime ça, il adore. Il y a des enfants comme ça qui aiment bien. Maintenant oui, j'adore apprendre parce que c'est des trucs que je ne sais pas. Moi, j'aime bien savoir, être au courant de tout. J'ai un peu de temps pour travailler chez moi. Je n'ai pas souvent le temps parce que j'ai des enfants et ma femme travaille à l'opposé de moi mais le soir...* »

On passe trois heures et moi, j'ai l'impression de passer dix minutes

Le plaisir est tel que le temps vécu file à toute vitesse, que la fin de la séance de travail survient toujours trop vite, suscitant même un peu de frustration. Laurent ne peut que mettre en perspective ce temps avec le temps de l'école qui, lui, coulait très lentement, jusqu'à donner la sensation d'une stagnation. Aujourd'hui les trois heures vécues équivalent à dix minutes réelles et Laurent demanderait volontiers trois autres heures si cet ajout ne posait pas des problèmes ingérables de planning : « *C'est incroyable mais vrai. On passe trois heures et moi, j'ai l'impression de passer dix minutes. On passe autant de temps qu'à l'école... mais à l'école, je m'emmerdais alors qu'ici, je regarde l'heure et c'est déjà quatre heures. Je dis : "Ce n'est pas vrai !" C'est terrible, affreux ! Il faudrait six heures d'un coup. Mais c'est vrai que ce serait ingérable dans mon planning...» ; « Laurent, il finit les trois heures et dit : "C'est déjà fini !" C'est vraiment bon signe ! » (la formatrice).*

On peut être fatigué mais on a tellement conscience de l'importance que ça a...

Quand Laurent est sur le poste du matin, il doit se lever à 3 heures 30 pour pouvoir être sur son poste à 4 heures 20 et ce jusqu'à 12 heures 20... Il doit ensuite être à 14 heures sur le lieu du stage pour trois heures de formation. Il doit enfin chercher ses enfants à la garderie : « *Le matin, c'est un peu ric-rac, c'est dur. C'est lever trois heures et demi. Donc, au boulot, à 4 heures 20. De midi 20 à 2 heures, je suis dans les rues de Chalon, je mange souvent dans mon resto voiture. Après, je viens ici à 2 heures ; ensuite, je suis là jusqu'à 5 heures. Après, il faut que j'aille chercher mes enfants à la garderie... Donc, c'est quand même des bonnes journées !* »

Quand Laurent est sur le poste de l'après-midi, il se rend le matin sur le lieu de stage, à 9 heures précisément pour trois heures de stage. Là, le temps de la pause est très court puisqu'il doit être sur

son poste de travail dès 12 heures 20 et ce, jusqu'à 20 heures 20. Un temps de pause si court qu'il n'a pas alors le temps de manger : « *Quand je suis d'après-midi, je viens de matin, de 9 heures à midi. Par contre, je commence à midi 20. Donc, je n'ai pas le temps de manger. Ce n'est pas grave ça, c'est... Après, je finis à 8 heures 20. Donc, ça fait aussi des bonnes journées !* »

Quand Laurent est de nuit, il se rend sur le lieu de sa formation à 14 heures. Jusqu'à 17 heures. Il doit ensuite se rendre sur son poste de travail à 20 heures 20. Dans ce dernier cas, il dispose d'une pause plus conséquente : « *Quand je suis de nuit, je viens l'après-midi, à 14 heures, jusqu'à 17 heures puis je repars à 8 heures 20 au boulot. Là, ça me laisse quand même le temps de rentrer chez moi.* »

Pour Laurent, la conscience de l'importance des enjeux lui permettrait finalement de surmonter les moments de fatigue, voire les coups de blues auquel il est confronté : « *Moi, je passe huit heures dans mon travail où je suis à fond dedans. J'ai sûrement des coups de blues. Je passe huit heures à être survolté. Je fais bien attention à ce que je fais. J'essaie de travailler au mieux. Moi, je ne suis pas du matin ! Donc, jusqu'à 6 heures du matin, c'est un peu dur mais après, une fois que je suis lancé, c'est bon. On peut être fatigué mais on a tellement conscience de l'importance que ça a qu'on ne peut pas se permettre d'avoir des baisses de régime...* »

Moi, franchement, je n'ai même pas l'impression de travailler

Le jugement de la formatrice, ici, est tranchée. Cette situation formative serait finalement si exceptionnelle, et le plaisir qui l'accompagnerait si fort, qu'elle n'aurait plus l'impression de travailler. Elle ne manque point, à vrai dire, d'éloges sur Laurent, sur sa personnalité si attachante, sur sa motivation, sur son souci de bien faire, sur sa fraîcheur, sur sa spontanéité. Pour elle, c'est un vrai bonheur, pour reprendre son expression, d'entendre Laurent lui annoncer tel ou tel progrès qu'il vient de réaliser, d'être témoin de sa fierté renaissante : « *Moi, franchement, je n'ai même pas l'impression de travailler. Je n'ai jamais vécu ça ! Ça fait treize ans que je fais ce métier, je n'avais jamais rencontré quelqu'un qui soit autant impliqué. C'est une personnalité attachante parce qu'on sent qu'il a un passé assez douloureux. C'est quelqu'un de très attentif, qui est soucieux de bien faire... Franchement, c'est un vrai bonheur et lui, il est capable de dire les progrès qu'il fait... Il y a une fierté ! Il a cette fraîcheur et cette spontanéité de dire : "Vous savez, je suis allé chez le dentiste. Pour la première fois de ma vie, j'ai fait un chèque." Il me dit toujours "Vous allez rigoler... vous allez trouver ça ridicule..." L'autre jour, c'était : "J'ai pu regarder correctement le carnet de mon fils. Je m'aperçois que je peux l'aider maintenant..." Toutes les semaines, il m'annonce quelque chose de nouveau !* »

Il a tellement envie d'avancer que même les craintes tombent

Il semble bien que le désir d'apprendre qui dynamise soit chez Laurent si fort qu'il emporterait tout sur son passage : peur paralysante bien sûr mais aussi crainte, résistance, réticence... Il serait si fort qu'il serait désormais plus porté par l'avenir que freiné par le passé : « *J'ai retenu votre phrase. Il faut que le désir l'emporte sur la peur. C'est vraiment ça dans son cas parce qu'il n'y a pas grand chose à faire pour qu'il réactualise ses connaissances. Il a tellement peur de se louper qu'il ne fait pas. Et c'est cette peur qui est paralysante et on sent que le désir maintenant est de plus en plus fort et toujours plus fort que la peur. Il a tellement envie d'avancer que même les craintes, les résistances, les réticences qu'il pouvait avoir tombent parce que c'est plus intéressant de regarder devant que de voir ce qu'il y avait derrière. C'est pour ça, à mon sens, qu'il progresse si vite.* »

C'est une personne qui a des objectifs qui sont clairs, un projet

Chez lui, le désir prend forme concrète, se traduit par un projet bien élaboré, par des objectifs précis ; un projet et des objectifs qui sans cesse le relancent : « *C'est une personne qui a des objectifs qui sont clairs, il a un projet. C'est pour ça qu'il apprend. Nous, on dit : "On ne fait pas boire un âne qui n'a*

pas soif." Souvent est-on conduit à leur dire le projet qu'ils doivent avoir alors que lui, il est arrivé avec ce projet. »

Pour la formatrice, ce stage revêt un caractère exceptionnel

A l'entendre, une telle situation formative est inhabituelle, exceptionnelle tant d'un point de vue humain que professionnel. D'un point de vue humain car elle n'aurait guère rencontré jusqu'à ce jour de personne aussi attachante, suscitant à ce point l'envie de se s'impliquer si fortement. Lui apparaît particulièrement stimulant le fait qu'il soit à même, toutes les semaines, de lui faire état de ses progrès ; d'un point de vue professionnel aussi car occasion lui est donnée d'expérimenter des modes d'apprentissages sur des documents concrets dans le cadre d'une relation duelle : *« Pour la formatrice, ce stage revêt un caractère exceptionnel tant du point de vue humain que professionnel. Il y a le retour humain, il y a l'aspect relationnel, c'est formidable. C'est vraiment une personne attachante qui donne envie qu'on se démonte... Ce public est quand même souvent à fleur de peau et c'est normal qu'il ne nous dise pas... Tandis que Laurent, toutes les semaines, me dit ce qu'il parvient à faire. Puis ce stage permet de travailler sur des supports particuliers, d'engager une relation duelle avec l'apprenant. Moi, je ne l'ai jamais vécu, c'est la première fois que je peux... C'est assez exceptionnel. C'est du luxe ! C'est une expérience à vivre. »*

Ces réunions... donnent une ouverture

La formatrice tient enfin à souligner l'intérêt de réunions de regroupement qui lui permettent de confronter sa pratique à celles de professionnels venant d'autres horizons géographiques. De telles réunions de travail dont elle regrette la rareté dans son univers professionnel lui apparaissent nécessaires car son métier de formateur, parce qu'il la confronte à de l'humain, requiert beaucoup d'humilité et mérite sans cesse d'être ré-interrogé : *« Ces réunions sont toujours intéressantes parce qu'elles donnent une ouverture. Il ne faut pas se replier sur soi. Ces réunions sont relativement rares. Elles existent au niveau local mais sont déjà moins fréquentes au niveau régional et très rares au niveau national. Je trouve intéressant de pouvoir rencontrer des personnes qui viennent de zones géographiques assez éloignées parce que ce n'est pas le même fonctionnement. Ça interroge sur ces propres pratiques, ça rassure parfois. Notre métier ne peut pas s'imaginer dans sa bulle, c'est impensable. Ce qui doit précéder notre travail, c'est une forme d'humilité. Nous travaillons avec des humains. Ça nécessite des remises en question et les formations pour adultes, c'est quand même assez neuf. Donc, on ne peut pas prétendre être dans la perfection, loin de là ! »*

Il faut qu'ils attirent les gens à venir vers eux pour ces stages-là

Pour Laurent, les intérimaires confrontés à l'illettrisme non seulement n'osent pas le dire mais ne peuvent pas imaginer un seul instant qu'une agence de travail temporaire comme ADIA soit susceptible de les aider sur le versant formatif. Qu'une agence puisse finalement proposer autre chose que du travail ne serait pas concevable. Aussi rien ne doit être négligé pour porter à leur connaissance l'existence de ce projet ECLOR. On pourrait ainsi peut-être demander à chaque personne de rédiger un petit texte lors de l'entretien d'inscription afin de pouvoir repérer ses éventuelles difficultés en matière d'écrit : *« Il faut qu'ils attirent les gens à venir vers eux pour ces stages-là. Il faut faire un petit panneau. Ou alors, lors de l'entretien d'inscription, il faut faire écrire un petit texte. Ce n'est pas grand chose mais, au moins, on voit en cinq minutes si la personne sait lire et écrire, si elle a des lacunes. Après, il faut lui proposer avec un courrier si elle veut faire une formation. Moi, si je n'avais pas eu envie de le faire, je serais resté toute ma vie à... et puis jamais je n'aurais pensé que l'agence ADIA puisse proposer des choses pareilles, une formation. On n'ose jamais demander un truc comme ça, parce qu'on se dit que ça ne va pas être possible. On pense que l'agence ADIA, c'est pour le boulot et rien de plus. Et jamais je n'aurais cru que ça pouvait se faire si rapidement. »*

- *La situation fin avril 2005*

Laurent travaille toujours comme intérimaire chez ADIA. Le stage a constitué pour lui un apport indéniable dans la mesure où ses progrès en matière de savoir de base lui permettent désormais d'accomplir des tâches nouvelles dans le cadre de son activité professionnelle. Il peut notamment effectuer des saisies informatiques ou remplir des bordereaux. Bien sûr, il n'est pas seulement plus opérationnel mais aussi plus à l'aise dans la sphère du travail. Les permanents de l'agence le considèrent comme un professionnel très compétent en qui ils peuvent avoir confiance. Ils lui proposent donc de nombreuses missions. Jusqu'à ce jour, le projet ECLOR n'a pas été suivi par une autre formation, plus technique et qualifiante.

Jean-Louis (Marseille)

J'ai quitté à 12 ans

Jean-Louis est originaire de Toulouse. Il abandonna le cursus scolaire alors qu'il n'avait que 12 ans. Il l'abandonna pour travailler, afin de s'acheter ce qu'il voulait, dit-il, mais aussi parce que le budget familial ne suffisait point à faire vivre toute la famille. Son père était forain et ne gagnait pas beaucoup d'argent. Dans la famille, on n'y arrivait pas et les revenus de Jean-Louis étaient donc nécessaires, notamment pour payer les études de son frère. Des revenus en fait aléatoires, fortement dépendant de la fréquentation des manèges. A 14 ans, il trouva une place chez un cordonnier. En alternance. Ce fut pour lui son premier métier deux ans durant. Il exerça un peu plus tard le métier de terrassier, de goudronneur. Un métier physique, dur, difficile qui fut interrompu par la maladie qui le paralysa. Plus tard encore, il fit des ménages avant de partir à l'armée. A son retour, il trouva un emploi dans une entreprise de nettoyage : *« J'étais forain à Toulouse. On restait au même endroit. On déménageait mais dans la ville. J'ai quitté l'école à 12 ans. Quand on est jeune, on est bête. Après, on regrette. Je n'ai pas beaucoup de souvenirs. C'était pour m'acheter ce que je voulais et payer les études à mon frère car on n'y arrivait pas. Mon père travaillait mais on n'avait pas beaucoup de budget. Je montais des chenilles. Si je gagnais, je m'achetais une mobylette, j'avais de l'argent de poche... Et après, à 14 ans, j'ai commencé à travailler. Mon premier métier, c'était cordonnier. J'ai continué pendant deux ans puis j'ai été goudronneur, terrassier. C'est un travail difficile et dur. Après 1 an et demi, j'étais à l'hôpital. J'étais paralysé. C'était une maladie. J'ai eu les jambes et les mains endommagées... alors, on m'a soigné. Après, j'ai fait des ménages et je suis parti à l'armée. J'avais 19 ans. J'ai fini l'armée en 1973 et là, j'ai commencé à trouver du boulot dans une entreprise de nettoyage... »*

Jean-Louis travaille maintenant à W. depuis 10 ans dont 2 ans par l'intermédiaire de l'agence ADIA : *« Cela fait dix ans que je travaille pour W. avec des coupures »* ; *« Il travaille pour ADIA depuis janvier 2002. C'est la société W. qui nous l'a envoyé, en gestion. »* (la conseillère en recrutement) ; *« On fait de la restauration à bord des trains. Jean-Louis travaille en tant qu'intérimaire sur le site de Marseille. »* (la responsable de l'entreprise cliente)

C'est une conseillère qui s'occupe de mes papiers

Jean-Louis bénéficie de l'aide d'une conseillère en économie sociale et familiale pour le remplissage des formulaires administratifs, le paiement de ses traites : *« Quelqu'un s'occupe de mes papiers, comme une Assistante sociale, une conseillère. Quand j'ai une fiche de paie d'ADIA, je regarde le montant que j'ai gagné et elle fait directement le mandat pour payer mes traites... »* ; *« C'est bien d'avoir un professionnel pour t'aider du point de vue financier. C'est une association d'aide en économie sociale et familiale qui met à sa disposition une conseillère. »* (la responsable de l'entreprise cliente).

On avait organisé des sessions de formation mais Jean-Louis ne pouvait pas l'intégrer

L'entreprise cliente a déjà organisé des sessions de formation à destination de ses personnels confrontés à des difficultés en matière de savoirs de base. Pour la responsable de cette entreprise, de telles formations répondent à une volonté sociale. Il s'agit de permettre à ceux qui ont des difficultés de pouvoir suivre l'évolution de leur poste de travail, tout particulièrement leur informatisation : *« La société W. propose beaucoup de formations à ses employés parce qu'il y a une vraie volonté sociale au sein de l'entreprise. Des personnes sont là depuis de nombreuses années au sein de la société, ont 25 ans d'ancienneté, sont toujours au même poste et n'ont pas forcément la possibilité d'évoluer. Elles sont entrées à un certain niveau et sont toujours au même niveau. La volonté, c'est de pouvoir les faire évoluer puisque le poste de travail évolue avec la mise en place des ordinateurs. Sur Marseille, il*

n'y a que trois personnes titulaires qui ont souhaité participer à cette formation qui a eu lieu sur place et pendant les horaires de travail. Ces personnes ont des difficultés pour lire et écrire...» (la responsable de l'entreprise cliente).

Parce que non titulaire, Jean-Louis ne pouvait pas cependant en bénéficier. Des responsables de l'entreprise cliente prirent donc contact avec la directrice de l'agence ADIA afin de savoir s'il y avait des possibilités de formation pour Jean-Louis : *« On avait organisé des sessions de formation pour des personnes comme Jean-Louis mais il ne pouvait pas les intégrer parce qu'il n'était pas titulaire. Ce sont des formations de français adaptées à des personnes qui ont des difficultés. Donc, un de mes collègues en avait parlé à la directrice de l'agence en lui demandant si chez vous il y avait des possibilités de formation. »* (la responsable de l'entreprise cliente).

On a eu un petit entretien avec Monsieur D.

Grâce à l'existence du projet ECLOR, la demande de formation formulée par l'entreprise W. trouva un écho favorable chez ADIA. Jean-Louis put ainsi bénéficier rapidement d'un Entretien Bilan Action Intérimaire : *« On a eu un petit entretien avec Monsieur D. pour connaître ses motivations, et on lui a fait passer un bilan. Ensuite, on s'est remis en rapport avec la DRH Intérimaire de l'agence ADIA et ça a démarré. »* (la conseillère en recrutement).

J'ai besoin de cette formation pour le contact avec les clients et les personnels

Jean-Louis est manutentionnaire mais aime bien renseigner les clients de la SNCF, leur indiquer le chemin pour se rendre à tel ou tel lieu. Pour lui, son besoin de formation en matière de savoir de base serait donc fortement lié à ce besoin-là de communication, à cette envie de répondre aux demandes des clients. Certes, un tel rôle d'informateur, voire de guidance vis-à-vis de la clientèle n'est pas exigé de lui mais permet d'enrichir sa tâche, lui donne sens, en fait une dimension proprement humaine. On comprend alors que l'expression orale soit ici privilégiée : *« Je suis manutentionnaire. J'ai besoin de cette formation parce qu'on a des contacts avec les clients. C'est pour mieux parler. Moi, j'aime communiquer. Dès fois, des clients, sur le quai, me posent des questions sur un train. Il faut savoir les guider. On ne peut pas dire aux clients que cela ne nous regarde pas ! Sinon, on risque de me dire qu'on ne me veut plus ici... Il faut être correct avec les clients. C'est mon boulot, si quelqu'un me demande quelque chose, je suis là pour lui expliquer, pour lui indiquer si la voiture 14 est en queue ou en tête ! Comme ça, les clients sont contents. Même si ce ne sont pas des clients de chez nous ! »*

Pour la responsable de l'entreprise cliente, une meilleure maîtrise des savoirs de base est souhaitable car Jean-Louis doit pouvoir lire sans éprouver de difficultés les consignes sur un tableau. Une meilleure expression orale est souhaitable parce qu'il est conduit à utiliser le talkie-walkie afin de joindre les services de l'exploitation en cas de problème ou de prévenir les services de la SNCF. Il doit pouvoir enfin renseigner les clients sur les quais, même si cela n'est pas strictement exigé de lui, n'entre pas dans ses fonctions. Qu'il puisse rendre de tels services à la clientèle contribue à renvoyer une image positive de l'entreprise : *« Jean-Louis est manutentionnaire. Un chef d'équipe donne les consignes de la journée et encadre les manutentionnaires. En plus, ils sont amenés à utiliser le talkie-walkie pour joindre l'exploitation en cas de problème ou pour prévenir la SNCF de l'état des choses sur les trains. Là, c'est pas toujours évident car c'est difficile de se comprendre au talkie-walkie. Ce n'est pas un travail de clientèle mais c'est vrai qu'ils peuvent être en contact avec la clientèle. Ils ne doivent pas préparer de commande mais ils manipulent de la marchandise. Donc, il est important de lire les consignes qui sont sur le tableau. Puis professionnellement et personnellement, c'est bien de s'exprimer plus clairement. Les gens ne savent pas forcément à qui s'adresser. Cela arrive souvent qu'on leur pose des questions même si ce n'est pas leur boulot. La plupart des agents essaient de répondre s'ils le peuvent et c'est vrai qu'ils représentent notre société... »* (la responsable de l'entreprise cliente).

Je n'ai pas hésité

Jean-Louis n'a pas hésité un seul instant pour s'engager dans cette formation : « *Non, je n'ai pas hésité à entrer dans cette formation. J'ai réagi tout de suite quand j'ai vu l'affiche au bureau. J'ai dit que ça m'intéressait parce que ça pouvait m'aider pour mieux parler...* » ; « *il est vraiment motivé. Il n'a pas hésité. On a rapidement eu l'entretien.* » (la conseillère en recrutement). Il a sans doute d'autant moins hésité que le lieu de formation se situait à proximité de son lieu de travail : « *La formation, c'est en bas des escaliers de la gare. C'est bien d'être à proximité du poste de travail. Même à pieds, ce n'est pas loin.* »

Par moment on ne peut pas parce qu'on a trop de travail

Jean-Louis entra en stage en décembre 2003. Il y alla fréquemment durant les premiers mois, jusqu'en avril 2004, quasiment tous les jours, en raison de trois heures, voire six heures. Il y alla une seule fois en mai puis dut arrêter en raison d'une charge de travail qu'il jugea trop élevée. Durant les périodes de pointe d'activité, il travaille en fait plus de 3 jours par semaine selon des horaires décalés (soit le matin de 5 heures à 14 heures, soit le soir de 14 heures à minuit) : « *Donc, ça a démarré le 1^{er} décembre 2003. Normalement, c'est une formation qui est prévue sur une année. Monsieur D., les premiers temps, a pu y aller assez régulièrement. Actuellement, il travaille pas mal et c'est vrai aussi que ce sont des horaires décalés. Donc, ce n'est pas évident pour lui.* » (la conseillère en recrutement) ; « *à partir de décembre, j'y suis allé presque tous les jours trois ou six heures jusqu'en avril... Après, je n'ai pas pu y aller car on avait beaucoup de travail chez nous. En mai, une fois. Le matin, on commence à 5 heures, on finit à 2 heures de l'après-midi ; le soir, on fait 2 heures et demi jusqu'à minuit... il faut aussi qu'on se repose. Là, avec les départs en vacances, il y a des pointes d'activité. Le ferroviaire, c'est assez saisonnier, il y a les périodes de vacances scolaires où on a beaucoup de travail et puis des périodes qui sont beaucoup plus calmes où on fait beaucoup moins appel à des intérimaires. C'est vrai, après les vacances de décembre, c'est en général assez calme...»*

Moi, je ne veux pas manquer

La fatigue, certes, empêche Jean-Louis de se rendre en formation mais aussi la peur de mal faire son travail, de commettre des erreurs dans son exécution : « *Moi, je ne veux pas manquer envers la directrice de l'agence ADIA ou le directeur de mon travail. Si je fais une connerie... Je ne veux pas ça, je veux être réglo, pas de problème. On a beaucoup de travail en ce moment au mois de juillet. A la rentrée d'école, on aura moins de travail. Je peux continuer...* »

Je vais être dans le cirage, ce n'est pas la peine

Jean-Louis, en période de pleine activité, ne se sent pas en position d'assurer à la fois le travail et la formation. Il ne veut pas se retrouver fatigué ou, pour reprendre son expression, « dans le cirage ». Aussi préfère-t-il sacrifier, pour un temps, la formation au travail : « *Ça m'intéresse toujours mais, pour le moment, j'arrête. Je ne peux pas continuer mon travail et aller à la formation. Il faut que je dorme. Un jour, je vais être dans le cirage, ce n'est pas la peine. Je préfère manquer des cours que manquer mon travail. Mais à la rentrée, j'aimerais bien retourner à la formation s'il n'y a plus de travail...* »

Je n'ai pas la tête à la formation

En fait, c'est surtout le fait de devoir passer d'une forme de mobilisation à une autre qui, pour Jean-Louis, est problématique. N'a-t-il pas besoin en effet, pour reprendre sa propre expression, de « vider

son esprit du travail » avant de pouvoir s'engager dans la formation ? Il ne serait pas difficile de prévoir dans le planning une journée, voire une demi-journée de formation mais il a le sentiment, dans ce cas-là, qu'il n'aurait pas « la tête à la formation », « la tête à lui » parce que les soucis du travail, faute d'avoir pu être évacués, contrecarreraient sa disponibilité apprenante. Il est sûr, par contre, de disposer de la même motivation en septembre quand il s'agira de reprendre la formation : « *Dans la semaine, je pourrais travailler lundi, avoir mardi et mercredi de repos et reprendre le travail jeudi... là, je n'ai pas la tête à la formation. Je n'ai pas ma tête à moi. Je vous parle clair et net. Je préfère me reposer franchement 2 jours, vider mon esprit du travail et recommencer. Si j'y vais, ça ne marchera pas. Là, je sais que je n'ai pas le souci de penser pour me lever, d'écrire, de savoir ceci ou cela. En septembre, je reprendrai, j'aurai la même motivation...* »

Souvent on l'appelle pour le lendemain, voire le matin à cinq heures

La responsable de l'entreprise cliente reconnaît qu'il est difficile de prévoir à l'avance un planning. Il s'agit de garantir une équipe de trois personnes matin et soir. Certaines absences des titulaires sont prévisibles comme celles liées aux congés, d'autres ne le sont pas comme celles liées aux maladies. De surcroît, en période pleine, notamment durant certains week-end de juillet-août, il s'agit de renforcer les équipes d'une personne. On ne peut ici anticiper ce renforcement que fort tard, en général le jeudi pour le week-end, seulement à partir du moment où la SNCF informe l'entreprise W. de la mise en service ou non de rames supplémentaires. On comprend alors, dans ces conditions, que les intérimaires soient souvent appelés au dernier moment, le soir pour le lendemain, voire le matin à cinq heures pour la journée. C'est le cas pour Jean-Louis qui ne se départit pas, même lorsqu'il est en stage, de son portable et qui se tient en permanence prêt à remplacer sur le champ un titulaire qui, par exemple, a oublié de se réveiller. Il serait sans doute plus facile, en période creuse, de le prévoir et de prévoir un jour fixe réservé à la formation pour Jean-Louis parce que l'entreprise alors peut faire appel à d'autres intérimaires. Mais cela pourrait être dommageable pour Jean-Louis : « *On peut m'appeler le matin à 5 heures. C'est pour ça que je n'aime pas couper mon portable. Aux études, j'essaie de le laisser allumé au cas où on m'appelle d'urgence* » ; « *on a l'obligation de garantir 3 personnes le matin, 3 autres le soir, une en journée. L'effectif nous permet de garantir une certaine partie des congés mais après, tout ce qui est absentéisme, maladie, c'est de l'imprévu... on fait un suivi quotidien en fonction des présences et on ajuste si besoin. En juillet-août, il y a plus d'intérimaires parce qu'il y a des personnes en congés. Il y a plus de voyageurs. On garde en principe le même nombre de personnes sauf évidemment en week-end de forte activité où on va rajouter une personne le matin et une autre le soir. Là, c'est vraiment du surplus qu'on ne peut pas non plus prévoir à l'avance. On reçoit un programme de la SNCF où il y a des rames supplémentaires. On les a le jeudi pour le week-end et après, le reste, ce sont les imprévus... Souvent on l'appelle pour le lendemain. Parfois, à 5 heures du matin parce que quelqu'un ne s'est pas réveillé... En fait, on ne peut pas prévoir à l'avance un planning. C'est vraiment au jour le jour, en fonction des maladies, des absences, des problèmes qu'on peut rencontrer. J'avais appelé l'organisme de formation pour essayer de convenir de certains jours. En période creuse, on pourrait dire que Jean-Louis n'est pas disponible pour le travail. Mais c'est vrai que cela peut l'handicaper...* » (la responsable de l'entreprise cliente).

S'ils ont besoin de moi et que je ne peux pas y aller

Jean-Louis interrompt la formation parce qu'il veut rester disponible pour le travail. Il a peur de se retrouver dans une situation où il ne pourrait pas répondre à une sollicitation de l'entreprise, où il ne pourrait pas assurer une mission : « *Pour Jean-Louis, c'est très important d'être disponible pour le travail. Il a vraiment le souci de ce travail-là et de se dire : "S'ils ont besoin de moi et que je ne peux pas y aller !" Je crois que ce n'est pas évident.* » (la responsable de l'entreprise cliente) ; « *s'il s'arrête trop longtemps, ça peut l'handicaper...* » (la conseillère en recrutement).

Si vous allez aux études, vous faites le boulot vite, vite

Pour Jean-Louis, on ne saurait, dans les périodes pleines, à la fois investir le monde de la formation et celui du travail. On ne saurait s'engager dans le stage en continuant son activité professionnelle. On ne saurait être que dans un *ou bien... ou bien...* Tout se passe comme si l'investissement dans la formation ne pouvait jouer que contre le travail, et se traduire que par un désinvestissement de la sphère professionnelle. La fatigue due aux études le pousserait à exécuter trop rapidement sa tâche et mettrait en cause inévitablement la concentration et l'attention requises par le travail : « *On voit des valises, les enfants, c'est très compliqué, il y a des choses qu'il faut faire... Si vous allez aux études, vous ne regardez même pas où vous allez, vous faites le boulot vite, vite. Mais je suis franc, c'est la chose que je n'aime pas. Mon principe à moi c'est cela* » ; « *avant tout, c'est pour vous. Si vous ne le sentez pas et si c'est pour y aller et ne pas être concentré...* » (la conseillère en recrutement)

Si je travaille, je gagne le double

On ne saurait rendre compte de cette volonté d'interruption de la formation sans prendre en considération la dimension financière. Le fait que la rémunération fasse l'objet d'une rémunération ne semble pas, dans son cas, être suffisant, tout simplement parce que 3 heures de formation rémunérées ne sont pas à même de pouvoir compenser 8 heures de travail rémunérées : « *Je n'ai pas été surpris que ce soit payé parce que c'est mon entreprise ADIA qui m'a envoyé. Mais je paie mes traites beaucoup plus vite si je travaille que si je suis en formation. Je m'avance au maximum. Si je travaille, je gagne le double. Voilà, c'est pour ça que j'ai arrêté. Les mois où on travaille le plus, c'est l'été. Alors, ces deux mois, je me les garde rien que pour le boulot. Après, jusqu'à Noël, on a le temps d'aller en formation...* » ; « *C'est en fonction du nombre d'heures. Sur la base du SMIC. C'est certain que s'il a l'opportunité de travailler, il gagne plus... On comprend mais c'est peut-être repartir à la case départ...* » (la conseillère en recrutement) ; « *pour trois heures qui vont lui être rémunérées en formation, il aurait peut-être gagné une journée de huit heures de travail chez nous. Il travaillera à peu près trois ou quatre jours par semaine, jamais cinq jours... L'été, c'est le moment où il va pouvoir gagner le plus d'argent par son travail. Je pense que c'est surtout ça qui lui pose un souci. Après, peut-être, c'est vrai qu'il y aura des moments de creux.* » (la responsable de l'entreprise cliente).

Un jour par semaine ?

On aurait pu réserver à l'avance une journée par semaine pour la formation. Le fait que Jean-Louis ne travaille jamais au-delà de quatre jours par semaine rendait tout à fait possible une telle formule. Mais il s'y refuse catégoriquement : « *Est-ce que ça pourrait être gérable pour toi de fixer un jour par semaine ? Je ne t'appelle pas ce jour-là... un jour fixe te permettrait peut-être de cadrer ton emploi du temps plus facilement pour cet été, non ?* » (la responsable de l'entreprise cliente) ; « *Ils ont quand même des horaires assez souples. Si vous avez deux jours de repos, vous y allez un jour pour trois heures, un après-midi ou un matin selon les horaires que vous faites. Si vous vous couchez à minuit, vous y allez l'après-midi, vous y allez trois heures. Et l'autre journée, vous la gardez pour décompresser. Mais c'est pour vous...* » (la conseillère en recrutement) ; « *Non. Je préfère travailler. Il me reste plus que deux ans à tirer. Je dois payer, je veux finir. Si je fais correctement le mois de juillet et le mois d'août, je finis cette année de tout payer. Après, je suis tranquille. Mon problème est là. Ce n'est pas un crédit, c'est pour mes parents. Je veux finir cette année...* »

J'ai trouvé que c'était assez souple

L'organisme de formation offre une souplesse telle que le parcours de Jean-Louis peut être complètement individualisé : « *J'ai trouvé que c'était assez souple puisque j'avais appelé une personne pour voir si on pouvait caler des rendez-vous en fonction de nos problèmes. J'avais dit à la*

personne qu'on ne pouvait pas vraiment prévoir à l'avance et j'ai trouvé qu'il savait s'adapter à l'interlocuteur et à sa situation. » (la responsable de l'entreprise cliente).

Nous sommes très peu en relation... pour l'instant

L'agence ADIA et l'organisme de formation ne sont en relation qu'épisodiquement, qu'au travers d'entretiens téléphoniques ayant pour objet de faire le point sur le parcours de Jean-Louis dans le cadre du stage : « *C'est la DRH qui était en lien avec l'organisme de formation. Nous sommes très peu en relation pour l'instant...* » (la conseillère en recrutement).

Le théâtre, ça apporte plus que l'oral et l'écrit

Jean-Louis apprend beaucoup en participant à des jeux théâtraux où chacun est convoqué à occuper la place de l'autre, à jouer le rôle de l'autre. Il est poussé, par cette mise en scène, à se décentrer et à apprendre sur l'autre, sur son travail, sur son métier : « *Le théâtre, ça apporte plus que l'oral et l'écrit. Parce que ça apporte quelque chose sur votre métier. Je veux dire de s'occuper dans un bureau. Ça apporte plus de contact de parler franchement entre les gens, de bien s'exprimer. On est un groupe de 15 personnes, parfois de 20 personnes. On coupe le groupe en deux. Il y en a un qui fait le matin et un le soir. On parle entre nous. Dès fois, on monte une petite pièce. Moi, je me mets à la place de la directrice et la directrice se met à ma place. Ça correspond à des scènes de travail. On fait semblant d'être le directeur. Quelqu'un tape à la porte. On dit : "Oui, rentrez, qu'est-ce que vous voulez ? " ; "je cherche du travail..." »*

On fait de tout

Jean-Louis apprécie la diversité des modes d'apprentissage, le fait de pouvoir s'initier à l'informatique ou encore de se rendre dans le studio d'une radio locale afin de répondre aux questions des auditeurs : « *C'est un plus. On fait de tout. Là, on doit faire de l'informatique. Déjà, c'est pas mal. Je n'ai jamais tapé sur un ordinateur. Ça va être dur. Je vais à un autre endroit pour parler à la radio, à "radio galère". On parle et il y a des gens qui nous posent des questions. Le dernier jour, j'avais apporté un disque, il posait une question sur la chanson du chanteur.»*

Oui, j'ai pris des feuilles de chez nous

Jean-Louis utilise dans le cadre de sa formation des documents usuels de l'entreprise cliente, tout particulièrement des bons de suivi de stocks afin d'apprendre les opérations élémentaires : « *J'ai pris des feuilles de chez nous, des feuilles de cuisine... les boissons, les sandwichs sont marqués. Je les utilise pour la formation... On a les quantités, c'est-à-dire quinze bouteilles de telle ou telle boisson... et huit d'une autre boisson... Je travaille sur ça, sur mon travail, ce sont des papiers qu'on utilise tous les jours...* » ; « *C'est des bons qui servent en fait au suivi des stocks. C'est un bon qui est indispensable quand l'agent commercial qui est sur le train passe une commande pour un ravitaillement. En général, ce ne sont pas les agents 1 qui prennent ça en charge mais les agents 2, les assistants. Ils rédigent un bon qui va rester une partie pour le stock et une partie pour les ravitailleurs. Ces derniers ont un support pour vérifier s'ils amènent bien ce qu'il faut vendre.* » (la responsable de l'entreprise cliente).

ADIA, c'est un truc plus haut que nous...

Jean-Louis, par contre, n'utilise pas, semble t-il, des documents ADIA dans le cadre de sa formation. Selon lui, son niveau actuel ne le permettrait pas. Par ailleurs, on a le sentiment que ces derniers documents font moins sens pour lui dans la mesure où ils ne seraient pas liés à des tâches concrètes, où leur compréhension ne lui permettrait d'être plus efficace dans son travail quotidien. Une meilleure compréhension d'un bulletin de salaire correspondrait peut-être à un enjeu de moindre importance dans la mesure où il aurait pris l'habitude de se rendre à l'agence pour résoudre les problèmes éventuels : « *J'ai des documents ADIA mais je ne m'en sers pas parce que ça ne rentre pas dans le cadre de mon travail. C'est un truc plus haut que nous on est. Nous, on nous dit d'aller chercher 18 sandwiches, on va les chercher... Ce n'est pas la même chose !* » ; « *les relevés d'heures, il n'a pas trop l'occasion puisque c'est un système à part avec W. mais c'est vrai que l'explication des bulletins de salaires et tout ça, ça peut être intéressant. S'il a un souci, il vient.* » (la conseillère en recrutement).

Maintenant, je commence à être plus calme

Pour Jean-Louis, les progrès sont patents notamment en matière d'expression orale. Il a le sentiment de parler plus calmement, plus posément, sans trop désormais « avaler » les phrases ou « couper » les mots. Mais les bienfaits du théâtre ne se limitent pas, selon lui, à cela. En jouant un rôle, on apprend beaucoup sur la vie et plus encore peut-être sur soi-même. On apprend beaucoup tout en s'amusant, souvent en riant des « bêtises » que l'on peut faire ou dire : « *Moi, ça m'a déjà beaucoup apporté parce que je ne parlais pas bien. Je voulais aller vite, plus vite et je coupais les mots, j'oubliais des syllabes. Quand J'ai connu Magali, elle ne me comprenait pas, je répétais mille fois le même mot. Là, maintenant, je commence à être plus calme, j'arrive à mieux m'exprimer. C'est très bien parce qu'au théâtre, vous apprenez plus de choses sur vous. On rigole de nous et des bêtises qu'on fait. Mais c'est quelque chose qui nous apporte beaucoup. Là, je vais refaire le théâtre à la rentrée. Ça m'intéresse parce que ça concerne mon travail. Je me forme pour notre entreprise. Nous, on a des contacts avec les clients...* »

Tu as le réflexe de noter

On a jusqu'ici surtout évoqué les progrès réalisés en matière d'expression orale, peut-être parce qu'ils seraient plus spectaculaires, plus visibles que d'autres. On ne peut cependant rabattre tous les progrès sur ceux-là. En témoigne le fait que Jean-Louis, désormais, note sur un carnet les dates et les horaires des missions : « *On n'en a pas parlé encore mais j'ai constaté que quand je l'appelais pour lui dire qu'il travaillait mardi ou mercredi à 5 heures, il a le réflexe de noter alors qu'avant il ne le faisait pas. J'étais surprise parce qu'il ne notait jamais, disait toujours qu'il était OK, qu'il n'y avait pas de problèmes...* » (la responsable de l'entreprise cliente) ; « *Oui, maintenant, j'ai un carnet et je marque. Elle m'appelle et je marque telle date...* »

Encore plus

Que de longues périodes de travail viennent s'intercaler, couper en quelque sorte le processus formatif dans lequel il s'inscrit ne semble pas tarir son désir de formation. Qu'il puisse dire *continuer encore, encore* traduit bien ici sa persévérance : « *Je veux retourner à la formation à la rentrée, continuer encore, encore... pour apprendre encore plus, encore plus...* »

Paul (Meaux)

J'étais dernier, complètement au fond de la classe

Paul a été confronté à une scolarité difficile et n'évoque pour rendre compte de cela nulle autre fait que celui de n'avoir pas été soutenu. Il se retrouvait dernier, complètement au fond de la classe, délaissé par les enseignants et, dans sa famille, sans suivi aucun. L'indifférence était telle qu'il pouvait, le soir, ne pas rentrer chez lui sans susciter aucune réprobation de la part de ses parents. Bien sûr, des enseignants, parfois, lui promirent de lui apporter une aide mais leurs paroles, semble-t-il, ne furent guère suivies d'actes concrets. Paul se souvient alors d'être passé d'une classe à une autre sans avoir jamais rien appris, jusqu'en cinquième CPPN. Enfin, il a pu bénéficier de séances d'orthophonie mais ces dernières non plus ne lui ont pas permis de surmonter ses difficultés : « *Je n'ai pas été suivi au niveau scolaire et famille. Dans la classe, j'étais dernier, complètement au fond. On ne s'occupait pas de moi. Je suis passé comme ça du CP jusqu'en 5^e sans le résultat. Ils s'en foutaient. De temps en temps, des profs m'ont dit : "On va regarder, on va s'occuper de toi." Mais jamais, je n'ai eu cela. On ne peut pas apprendre s'il n'y a personne qui vous suit. Vous ne pouvez pas faire par vous-même. Mes parents, aussi, auraient pu faire quelque chose mais je n'ai jamais été suivi par eux. Je ne rentrais pas le soir. Lorsqu'on a un fils comme cela, on le fait suivre normalement...* » ; « *il est allé jusqu'en cinquième CPPN. C'est le circuit pour ceux en difficultés. Il a suivi quelques séances d'orthophonie entre 9 et 10 ans...* » (la formatrice).

Je me suis toujours bien débrouillé quand même

Paul a donc très rapidement intégré le monde du travail. Il n'avait que 15 ans lorsqu'il occupa son premier poste dans un magasin. Il fut ensuite tour à tour ouvrier dans la maçonnerie, serrurier, déménageur... enchaînant ainsi les contrats les uns derrière les autres et apprenant chaque fois sur le tas. Aujourd'hui, lorsqu'il fait retour sur ce passé-là, il en retire le sentiment de s'être toujours bien débrouillé. Même lorsqu'il s'agissait de passer des entretiens ou de suivre des consignes écrites. En fait, Paul se préparait minutieusement afin d'affronter avec succès ces situations délicates, en rassemblant bien à l'avance les données, ou encore en photographiant et mémorisant les mots qu'il ne savait ni lire ni écrire. Paul n'est cependant pas totalement satisfait de la technique qu'il utilise. Il reconnaît volontiers qu'elle se heurte rapidement à une limite compte tenu du nombre impressionnant de mots : « *A 15 ans, je travaillais dans un magasin, je ramassais les boîtes. A l'école, j'ai un peu appris le métier de menuiserie mais les métiers que j'ai en main, c'est tout appris sur le tas. Je suis ouvrier dans la maçonnerie générale, je suis serrurier, déménageur... je me suis toujours bien débrouillé quand même ! J'ai toujours essayé d'assembler les données avant, je n'ai pas eu de trou de mémoire... Quand j'ai des entretiens, je me débrouille assez bien. Je suis vraiment travailleur, on m'explique une fois et je vais le faire. Par exemple, la sécurité, je l'ai appris directement sur le terrain, sur le tas. Je peux imaginer ce qui est écrit dessus, à quoi cela sert. J'ai tout enregistré dans ma tête, je sais comment faire, ce qu'il faudra marquer et tout ce qui s'ensuit. Le problème, c'est de photographier les mots. J'ai une bonne mémoire mais il y en a beaucoup !* »

Ses collègues mais aussi sa propre famille ne savent pas

Paul cache ses lacunes en matière d'écriture et de lecture dans son milieu professionnel, ne veut pas que les autres, pour reprendre ses termes, « ne se mêlent trop de ses affaires ». Ainsi la crainte d'être un jour sollicité par un collègue de travail sur ce terrain des savoirs de base, de paniquer et d'être alors découvert, comme mis à nu l'ont conduit à réduire ses relations professionnelles à de simples contacts. Il y a là peut-être une raison supplémentaire de sa préférence pour le travail de nuit, une période pendant laquelle les effectifs sont réduits ? Mais Paul cache ses lacunes aussi au sein de sa famille. Seule sa femme est au courant de sa situation ; ses enfants étant maintenus dans l'ignorance : « *Quand*

il travaillait de nuit – est-ce aussi la crainte ?– il ne discutait pas volontiers avec les autres. En général, la nuit, les effectifs sont réduits. Je lui dis : "Vous communiquez avec les collègues ?" Lui : "Ah non parce que je ne veux pas qu'ils se mêlent de mes affaires !" Il me disait que si, à un moment, l'autre le sollicite pour quelque chose, il va paniquer. Il a donc apparemment très peu de relations si ce n'est le contact habituel. C'est sa femme qui remplit les papiers mais il n'y a qu'elle. Dans sa famille, personne ne le sait. Sa fille ne sait pas qu'il ne sait pas lire. Si sa propre famille ne sait pas et apparemment ne se doute de rien, c'est quand même particulier, étonnant ! » (la formatrice).

Chez moi, ça ne se voit pas trop

Si Paul a toujours su bien se débrouiller, c'est en raison sans doute de la nature particulière des difficultés auxquelles il est confronté en matière de savoirs de base. Ses difficultés sont sans nul doute beaucoup plus importantes, plus accentuées, plus graves que chez toutes les autres personnes rencontrées lors de cette étude. Paul, si l'on se réfère aux critères en cours sur le registre linguistique, est effet confronté à des problèmes qui seraient plus proches de l'analphabétisme que de l'illettrisme proprement dit. Mais, dans le même mouvement, force est de constater qu'il a une aisance dans l'expression orale et aussi, on le verra, dans le graphisme qui lui permet sans aucun mal de cacher ses problèmes aux autres qui lui font face, en quelque sorte de les invisibiliser. Bien perspicace serait celui qui, parmi ses interlocuteurs, repérerait ses lacunes en se contentant de discuter avec lui : « *Chez moi, ça ne se voit pas trop. J'ai quand même la chance de bien dialoguer...* » ; « *il a beaucoup d'aisance dans l'expression orale...* » (le directeur de l'agence ADIA).

Depuis deux ans, je travaille avec ADIA

Paul a 37 ans. Il travaille avec ADIA depuis deux ans, quasiment sans interruption car il lui est difficile de s'arrêter pour prendre des congés, voire en cas de maladie : « *Depuis deux ans, je travaille avec ADIA... Je suis venu m'inscrire chez ADIA pour leur donner du travail ! C'est moi qui ai choisi l'intérim. Je suis compétent dans mon travail. J'ai été arrêté une seule fois trois jours pour un petit truc au niveau du contrat... Si on part en congé, on perd beaucoup. Je n'ai pris que quinze jours. Et quand on est malade, on perd tout... On ne peut pas s'arrêter comme on veut.* »

Je fais des ressorts pour les sièges de voiture

Aujourd'hui, il travaille dans un équipementier du secteur automobile qui fournit des pièces aux grandes marques : Peugeot, Renault, Citroën, Ferrari... Les effectifs de son entreprise tournent autour de 70 personnes dont près d'un quart serait constitué par des intérimaires : « *On travaille pour toutes les entreprises de l'automobile. Là, on fait les pièces pour les nouvelles Peugeot. On travaille aussi pour Renault, Citroën et de temps en temps pour Ferrari, peut-être tous les six ans... cela ne se vend pas comme Renault et Peugeot. Nous sommes à peu près 70. Il y a trois équipes et les bureaux... si l'on compte une vingtaine par machine, cela fait déjà 60. Il y a beaucoup d'intérimaires. Peut-être une quinzaine dont cinq de chez ADIA. L'usine est juste à côté de la gare. Elle va aller peut-être en zone industrielle. Ils viennent de recevoir des nouvelles machines et ils ont besoin d'agrandir...* »

Paul est monteur régleur, à la fabrication des ressorts des sièges de voiture. Chaleur et bruit font parti de son univers quotidien. Les fours sont proches de son poste de travail et les pièces qu'il travaille sont encore chaudes. Progressivement, il a pris conscience de la nocivité de ce bruit, de ses effets sur la santé, du risque de surdité notamment qui lui est lié ; il essaie donc aujourd'hui de s'en protéger en mettant dans ses oreilles des bouchons dont il apprécie l'efficacité car ne le gênant point dans son activité professionnelle, car laissant « passer » des bruits nécessaires à son exercice mais qui l'obligent à parler fort avec ses collègues. Il évoque enfin la densité de son temps de travail en précisant qu'il ne disposerait que d'une seule pause à 19 heures et en faisant état des difficultés que l'on rencontre dans son entreprise lorsqu'il s'agit de se faire remplacer pour aller aux toilettes : « *Je fais des ressorts pour les sièges de voiture. Il fait chaud dans l'usine. J'ai quatre machines qui tournent. Les pièces ne sont*

pas froides et on a des fours en haut. Je travaille en haut. Il y a du bruit. On est obligé d'avoir des bouchons. Avant, je ne les gardais pas mais... si tu ne les mets pas, tu deviens sourd. Ceux qui ne les mettent pas, c'est à leur risque et péril ! Le patron rouspète aussi. Avec ces bouchons, on entend même les petits bruits derrière la machine. Mais, par contre, on parle plus fort parce qu'on ne s'entend pas parler. J'ai seulement une pause à 19 heures. On ne peut pas arrêter tout le monde en même temps. Pour les pauses toilettes, il faut se débrouiller et se dépêcher. Il ne faut pas arrêter les machines. Et en ce moment, je suis tout seul 8 heures, en haut... »

On a découvert son illettrisme auprès des clients

A-t-il choisi de venu un moment où il y avait beaucoup de monde dans l'agence ? A-t-il fait remplir le questionnaire par sa femme ? On ne peut ici que poser des questions mais toujours est-il que l'entretien EBAI n'a pas permis de pré-repérer les lacunes de Paul en matière de lecture et d'écriture. Sans doute faut-il ajouter que les différents acteurs ne disposaient d'aucun autre indice pour pré-repérer une telle situation compte tenu de son aisance dans l'expression orale et, au-delà, de sa manière d'être : « *Il a eu l'entretien EBAI. Je pense qu'il a su jouer d'habileté. Je ne sais pas comment ça a pu se passer parce que je n'étais pas là quand il est entré dans notre agence. Il a dû venir à un moment où il y a beaucoup de monde à l'agence. Peut-être que la personne était seule et débordée et a rempli ces questions ? Peut-être que sa femme les a remplies ? Chez nous, une des premières conditions pour déceler cela, c'est de faire remplir le dossier par la personne. C'est difficile à détecter comme cela ! Si Vous voyez ce Monsieur dans la rue... »* (le directeur de l'agence ADIA).

On est donc confronté ici à un cas de figure où le pré-repérage n'a pas été réalisé à la faveur de la passation de l'entretien EBAI mais dans un autre cadre, en fait lors d'une réunion de service, de bilan de satisfaction mettant en présence le directeur de l'agence ADIA et la responsable du personnel de l'entreprise cliente, cette dernière manifestant son souhait d'embaucher Paul mais à condition qu'il soit à même de mieux maîtriser les savoirs de base. Informé de l'existence du projet ECLOR, le directeur de l'agence ADIA fut à même de proposer une formation appropriée aux demandes formulées par le responsable de l'entreprise cliente : « *Je l'ai su il y a un peu plus d'un an lors d'une réunion de service avec Mme M. sur la société. Elle m'a dit : "J'ai une remontée à vous faire de la part du chef de production. On a un problème avec M. P.. On aimerait bien l'embaucher mais on a un souci, on pense que c'est un monsieur qui ne sait ni lire ni écrire." Je suis tombé des nues parce que franchement, je ne le savais pas. Et à l'agence, personne ne le savait. Elle m'a dit : "Qu'est-ce qu'on peut faire pour lui ?" La responsable de l'entreprise aurait pu réagir autrement en nous disant qu'elle ne pouvait pas le garder. J'ai réfléchi un peu, je savais qu'il y avait un programme mais je n'avais pas toutes les modalités. J'ai dit à Mme M., qui est la DRH : "Je vais en parler chez nous, on a un programme qui peut être adapté au cas de Monsieur P. et on vous tient au courant..." J'ai contacté notre service Ressources humaines qui a contacté M. P. et les organismes de formation... J'avais fait le bilan de services fin novembre 2003 et il a commencé en mars 2004. Ça a mis quatre mois... »* (le directeur de l'agence ADIA).

Son responsable de production s'est aperçu

Sans doute Paul a-t-il été incapable de lire certains documents dans lesquels étaient écrites les consignes concernant l'utilisation de machines ou la sécurité : « *Son responsable de production a certainement dû lui donner des consignes pour les machines et il s'est aperçu qu'il ne savait pas lire les documents. Il est agent de production. Il fait des petites pièces mais aussi le réglage de sa propre machine. Il voudrait aller plus loin, s'occuper aussi de l'entretien. Mais il y a des problèmes de sécurité et des documents écrits. »* (le directeur de l'agence ADIA).

Je veux aller loin, j'en veux

Paul ne se contente pas de sa condition, veut s'inscrire dans une perspective promotionnelle, devenir plus compétent encore, accéder à des postes à responsabilité, améliorer sa situation financière. Il ne cesse en fait de répéter qu'il veut *monter, aller loin, y arriver* : « *Actuellement je suis sur machines. J'ai deux machines. Je suis régleur monteur. Je travaille pour être embauché, pour monter dans mon travail. Je veux aller loin, j'en veux. Je veux même monter jusqu'à chef. Chef de nuit, par exemple. Je veux avoir un bon salaire. Une bonne compétence. Maintenant pas mal de personnes sont au courant de mon problème, cela me donne envie de faire autre chose.* » Cette perspective ne semble pas relever de l'illusion puisque ses compétences et son sérieux font l'objet d'une reconnaissance réelle de la part de sa hiérarchie et du directeur lui-même de l'entreprise. Il semblerait que Paul puisse être embauché sur CDI dans l'entreprise dans un délai relativement proche, peut-être dans les six mois mais à condition précisément qu'il réalise des progrès conséquents en matière d'écriture et de lecture : « *Ils m'ont fait entendre une embauche sur un poste de régleur monteur. Ils m'ont dit : " Si tu arrives à faire ça, on aimerait faire quelque chose de toi." Alors, pour moi, ce n'est pas des paroles en l'air. Ils font bien attention à moi. Je me suis fait une idée de ce que j'aimerais être. Je veux arriver à monter plus haut. Ce sont des postes qui ne courent pas les rues. Là, le patron est venu me voir. Il s'est déplacé lui-même, vous vous rendez compte ! Il m'a donné six mois et veut m'embaucher. Il m'a dit : "Tout ce qu'il y a sur ton poste, la lecture, l'écriture, on va le faire en photocopie. Quand tu retournes à l'école, tu le prends et il faudra qu'ils te fassent apprendre cela. Comme ça, si je t'embauche, tu sauras..." Après, quand on sait bien écrire, on peut faire des choses. Après, peut-être passer le bac ! C'est tard mais...»*

J'aimerais pouvoir aider mes enfants à l'école

Mais les raisons de l'engagement de Paul dans ce stage de formation ne sauraient être toutes rabattues sur la seule sphère professionnelle. A l'instar de la plupart des personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de cette étude, Paul déclare vouloir aider ses enfants – un fils de huit ans et une fille de quatre ans – dans leur scolarité. Jusqu'ici, il semble qu'on ait pu, vaille que vaille, maintenir les enfants dans l'ignorance des problèmes d'illettrisme de leur père en imposant notamment un partage des tâches quelque peu arbitraire selon lequel reviendrait à la mère l'aide au français et au père l'aide aux mathématiques. La mise en place d'un tel système permettait sans doute de ne pas perdre la face vis-à-vis de ses enfants mais aussi d'éviter que ces derniers colportent cette information autour d'eux. Mais Paul est conscient de la fragilité inhérente à un tel système de défense, sait que l'édifice est en quelque sorte déjà fissuré, sur le point de s'écrouler. Il sait que son fils, d'une certaine façon, le sait déjà mais sans trop le savoir et qu'il faut intervenir à temps, avant qu'il ne le sache vraiment. Le fait que son fils ait déjà rencontré des difficultés en lecture renforce sa détermination. Lui permettre des remises à niveau, le faire suivre par un psychologue ne saurait être suffisant pour entrer dans une logique de réparation.

En fait, Paul désire mieux assurer son rôle éducatif non seulement en aidant ses enfants dans leurs devoirs scolaires mais aussi en leur racontant des contes, ce qui pour lui présuppose qu'il puisse les lire. Il y a là un manque qui le met en souffrance : « *J'aimerais pouvoir aider mes enfants à l'école. Dès fois, ils me demandent. Alors, avec ma femme, on dit : « Maman s'occupe de la lecture et papa des mathématiques...» J'aimerais savoir avant que mon fils ait ses neuf ans, avant qu'il sache vraiment... Il a eu des difficultés, des remises à niveau en lecture mais on le fait suivre déjà par un psychologue... Le principal déjà, il sait lire et écrire. Ma fille a quatre ans. C'est très important de vouloir aider les enfants. C'est toujours la mère qui le fait. De temps en temps, ils me posent des questions, je ne peux pas leur répondre. Et leur dire : "Va voir maman", ce n'est pas évident ! Et puis, quand on élève des enfants, il faut quand même leur lire des histoires ; tout cela, ça manque. En fin de compte, mes enfants n'ont jamais eu leur père qui est venu leur lire des histoires. Eux, ils ne sont pas au courant de mon problème. Ils ne comprennent pas à cet âge-là. Alors, il vaut mieux leur cacher jusqu'à qu'ils comprennent un peu. Surtout que les enfants ne savent pas ce qu'ils disent... Si j'arrive à cacher à des grandes personnes... alors à des enfants ! Tu imagines ! Voilà tout ce qui m'a manqué.*

L'enfance que j'ai eue, je ne veux pas faire la même chose avec eux ! Pour raconter, il faut savoir des contes. Et pour savoir des contes, il faut en lire. Les histoires de la TV en ce moment, ce n'est pas... »

J'ai passé deux fois mon permis et je l'ai loupé

Pouvoir s'inscrire dans une perspective promotionnelle et pouvoir aider ses enfants dans leur devoir scolaire constituent donc les deux principales sources de sa motivation. A celles-ci, on pourrait sans doute en rajouter d'autres comme, par exemple, la forte envie de réussir son permis. Paul exprime son désappointement, son ras-le-bol car il se retrouve là aussi en situation d'échecs répétés : *« J'ai passé deux fois mon permis et j'ai loupé. J'aimerais avoir tout cela, je commence à en avoir marre, il y en a ras-le-bol ! »*

J'ai perdu quand même ma prime de nuit

Paul a dû arrêter de travailler la nuit afin de pouvoir se former, perdant ainsi le bénéfice de la prime. Paul vit cette perte financière sur le mode d'un sacrifice important compte tenu de la situation financière difficile dans laquelle il se trouve suite à une mésaventure. Originaire de Meaux, il partit en effet en Bretagne afin de gagner sa vie mais fut, en fait, rapidement confronté à la précarité et à la galère, ne pouvant être que journalier, survivre au jour le jour, travaillant parfois pas plus que 3 jours par mois. Il revint sur Meaux fortement endetté, incapable de rembourser ses crédits, ne trouvant alors pour sa famille et lui-même qu'un hébergement de fortune contre paiement chez des particuliers : *« J'ai arrêté de nuit pour reprendre l'école. J'ai perdu ma prime de nuit, 150 euros. C'est un sacrifice ! C'est beaucoup d'argent quand même ! Surtout pour moi qui repars à zéro. J'habitais à Meaux et j'ai déménagé pour aller travailler en Bretagne. Cela n'a pas marché là-bas, j'étais en journalier. J'étais payé au jour le jour et parfois je travaillais trois jours dans le mois. Alors, je me suis beaucoup endetté, j'ai pris des crédits alors que j'avais une vie agréable ici. Alors je suis revenu. J'ai été hébergé huit mois avec mes enfants par des gens qui nous ont demandé de l'argent. On ne pouvait pas faire autrement non plus. Après, je suis allé voir le maire de Meaux pour avoir un appartement et on a eu tout ce qui s'ensuit. C'est pour ça que le travail est plus important en ce moment. Moi, il faut que je me remette bien. Cela va faire trois ans qu'on est revenu de Bretagne. Il faut bien cinq ans pour arriver à reprendre parce qu'il y a les crédits, les impayés... »*

Il travaillait la nuit. Ce n'était pas possible

Le directeur de l'agence ADIA se souvient des difficultés rencontrées par Paul lorsqu'il devait travailler la nuit et se former le jour. Mais il se souvient aussi qu'il a dû alors batailler auprès de Paul afin de le convaincre d'abandonner le travail de nuit, même si par ailleurs il était évident qu'il ne pouvait raisonnablement, autrement dit sans dommage pour sa santé, continuer sur un tel rythme : *« L'année dernière, il faisait les nuits. Après, ils l'ont arrêté de nuit parce qu'il ne pouvait pas concilier les deux activités. Il travaillait la nuit et le lendemain matin, il venait ici. Ce n'était pas possible. Ils l'ont mis en après-midi. Cela a déjà été difficile de lui faire comprendre cela parce qu'il ne voulait pas perdre d'argent. Je lui ai fait comprendre : « Attendez, même si vous perdez un petit peu... » Il faut qu'il arrive à faire ses priorités, qu'il ne regarde pas le court terme. »* (le directeur de l'agence ADIA).

J'allais le matin à l'école et je travaillais l'après-midi

Suite à cet abandon du travail de nuit, Paul se retrouva en formation le matin et à l'usine l'après-midi. Ses journées étaient alors longues et denses. Longue d'abord parce qu'il lui fallait être présent au centre de formation à 9 heures et sortir de l'usine seulement à 21 heures. Dense ensuite parce la pause entre

le temps de formation et le temps de travail était bien court. Il sortait du centre de formation à midi moins le quart et devait commencer le travail d'usine à 13 heures. Il disposait donc d'une heure et quart mais ce temps-là était rogné par le temps du déplacement qu'il effectuait à pied et qu'il estimait à 20 minutes : *« J'allais le matin à l'école et je travaillais l'après-midi. J'y allais de 9 heures jusqu'à midi moins le quart et je reprenais à 13 heures pour aller travailler, jusqu'à 21 heures. Cela me faisait des longues journées sans manger en plus parce que le midi, ce n'est pas évident. Il faut compter le temps de descendre à pied pour aller travailler parce que le car ne correspond pas aux heures. La formation est à Mareuil, en haut et l'usine près de la gare de Meaux. Il faut quand même vingt minutes pour descendre. »*

On arrive au travail épuisé

Du lever au coucher, Paul ne connaît guère de répit. Il lui faut le matin s'occuper de ses enfants ; les conduire à l'école ; revenir ; repartir à pied pour le centre de formation ; se concentrer sur ses apprentissages ; repartir à pied pour l'usine ; travailler huit heures durant, debout devant ses machines, en fait des machines très rapides selon lui, allant sans cesse de l'une à l'autre, veillant à leur bon fonctionnement, intervenant promptement au moindre dysfonctionnement ; retourner enfin chez lui. On ne s'étonnera pas qu'il puisse éprouver un sentiment de fatigue, voire d'épuisement lorsqu'il arrive le matin à son travail : *« Il y a aussi la fatigue. J'ai quand même beaucoup de choses avant. Ma femme travaille à 7 heures et demi. Moi, je me lève. Je m'occupe de mes enfants. Je dois courir pour les amener à l'école et revenir de l'école. Après, je vais travailler, cela ne s'arrête pas. On arrive au travail épuisé parce qu'on a marché et on doit rester debout pendant huit heures, avec deux machines. On va de l'une à l'autre sans cesse pour ramasser les pièces. On n'a pas de répit. Il faut être présent et il y a les problèmes de bourrage. En plus, j'ai les machines les plus rapides. Avant, en tant qu'intérimaire, on devait avoir des machines normales mais maintenant, pour eux, je suis comme un embauché. Alors, j'ai pris le rythme. Dès fois, on a le temps de s'asseoir mais j'aime bien rester à ma machine. Je n'aime pas attendre que cela monte pour enlever. Je suis très organisé. Je rentre vers 21 heures 30 et je ne me couche pas tout de suite après avoir mangé. Aujourd'hui, je suis dans une petite forme. Je vais aller travailler, le salaire avant tout, Noël arrive et les enfants... Je n'ai pas de fièvre mais j'ai mal partout, derrière la tête et les épaules, partout... »*

Ce n'est pas évident d'apprendre quand on est fatigué

Cette fatigue pouvait aussi bien sûr exercer des effets contre-formatifs. Paul avoue qu'il lui arrivait de se retrouver devant sa table de travail sans parvenir à se concentrer suffisamment : *« Je travaillais beaucoup, même le samedi et on me disait d'aller à l'école. Ce n'est pas la même concentration. Je sais que j'étais devant la table et que je ne pouvais pas. Au niveau mental, ce n'est pas évident d'apprendre quand on est fatigué. Si on veut vraiment apprendre, il faut se mettre dedans... »*

Les formateurs font ce travail pour aider les gens

Paul trouve chez les formateurs ce qu'il ne trouvait pas chez les professeurs, un soutien. Que le directeur de l'organisme de formation lui ait confié avoir été confronté à ces problèmes linguistiques dans sa propre famille lui donne confiance, le persuade qu'il est à même de l'entendre, de le comprendre : *« Les profs avaient leur travail et c'était tout. Ils ne s'occupaient pas de moi. Ici, les formateurs font ce travail pour aider les gens. Ça me rassure. Le directeur aussi. Il se casse la tête. Il m'en a parlé, il est dedans. Il a eu le problème dans sa famille. C'est pour ça que je lui fais tout à fait confiance. »*

J'utilisais des documents d'entreprise et un petit peu ceux d'ADIA

La formatrice, dans le cadre des cours individuels, a pour principe de partir des besoins exprimés par Paul afin de construire sa pédagogie. Elle reconnaît qu'il n'est pas aisé de transmettre à d'autres ses manières de travailler parce qu'il s'agit, chaque fois, de transformer une parole singulière en objet d'apprentissage. Dans cette perspective, elle privilégia tout particulièrement l'accroche professionnelle en faisant usage des documents de l'entreprise cliente et de ceux d'ADIA. Si, par exemple, Paul évoque les mots changement et chargement, elle va alors organiser une séquence de travail sur le « ch » et le « en ». Elle construit en fait ses supports pédagogiques en partant du contexte social et professionnel de Paul. Elle s'appuiera par exemple sur le prénom de sa fille. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle tente de connecter sa démarche sur les documents qui sont mis à disposition : « *En individuel, je faisais de l'accrochage professionnel. J'utilisais des documents de l'entreprise et un petit peu ceux de l'agence ADIA. On a travaillé sur les mots qu'il me disait, par exemple sur les mots "changement" ou "chargement" qu'on avait repérés dans l'entreprise. Chaque fois, il revenait et disait : "Tiens, j'ai vu cela". Après, on repartait de cela. En fait, j'ai du mal à transmettre mes compétences aux collègues parce que je pars toujours de ce que me dit la personne, de ce qu'elle m'apporte pour en faire un objet d'apprentissage. Par exemple, "changement" ou "chargement", je vais prendre le "ch", je vais prendre le "en" et on va travailler sur ces difficultés-là. Les supports, c'était vraiment reprendre le prénom de sa fille, par exemple ; c'était vraiment des supports adaptés à son propre environnement. Après, on élargira mais dans un premier temps, c'était vraiment s'appuyer sur son contexte à la fois familial et professionnel. Dans le cadre individuel, je recueillais plutôt sa parole et ce qu'il avait à faire afin de repérer les raisons de ces difficultés. Je les écoute beaucoup parce que c'est mon support. A partir de cela, en fait, en tant que formatrice, je peux faire des connexions avec les documents qui sont à remplir. Là, c'est les décomptes d'heures...* » (la formatrice).

Contrairement à d'autres situations formatives, l'obtention des documents d'entreprise ne pose pas ici de problèmes particuliers. Les responsables de l'entreprise cliente sont à l'origine de la demande de formation de Paul et fournissent eux-mêmes les documents que ce dernier devrait savoir lire au terme de celle-ci : « *Mon patron m'a demandé hier comment cela se passait. Il m'a proposé de prendre tout ce qu'il y a à lire et à écrire sur mon poste pour le donner à l'école, pour me consacrer là-dessus. Il y a des consignes de sécurité, des pièces, tout ce qui se passe sur le poste de la machine. Il y a pas mal d'écrits...* »

On voit que c'est impliqué

La sacoche est bien sûr un instrument de travail en raison du contenu proprement pédagogique des fiches qu'elle contient. Mais elle vient, au-delà de cette dernière dimension, signifier l'implication propre de l'agence ADIA dans ce processus de formation, l'intérêt qu'elle accorde aux intérimaires qui s'y engagent, le contrat moral qui lie les différents partenaires de cette démarche : « *J'ai reçu mon cartable, on voit que c'est impliqué des deux côtés... c'est bien !* »

J'avais du mal en parler mais là...

Auparavant, Paul préférait taire ses problèmes linguistiques, quitte à entrer dans des états dépressifs. Puis, peu à peu, non sans mal, il est parvenu à trouver et à sortir les mots, à en parler parce qu'il a bien conscience que son avenir et celui de ses enfants en dépendent, que tout retard supplémentaire dans l'expression de son problème ne peut qu'aggraver plus encore sa situation. Même s'il sait aussi qu'il lui faut ici rester prudent en raison de la propension des autres à stigmatiser ceux qui sont confrontés à de tels problèmes : « *Avant, j'avais du mal à en parler. Je n'en voulais pas parce que personne ne savait et je me cachais. J'étais dans une agence intérim et je ne leur avais pas dit que j'étais analphabète. Ce n'est pas évident non plus d'expliquer un truc comme cela. Je gardais toujours en moi-même et j'ai fait des dépressions... Mais au fur et à mesure des années, j'en ai parlé de plus en plus. Tout le monde est un peu au courant... C'est pour mon travail mais aussi mes enfants. Mon chef*

d'équipe, la semaine dernière, m'a dit : "Tu sais, on vit à une époque où les gens sont très méchants et se moquent beaucoup. Alors, il faut se faire une raison, si un tel le sait, les autres vont suivre et là cela va être... il faut faire attention à qui tu le dis." Maintenant, je me libère un petit peu et cela me fait du bien ! »

Il lui a fallu pour cela surmonter la peur d'être objet de moqueries de la part de ceux qui prendraient connaissance de son problème. Paul insiste ici sur le caractère imprévisible de leurs réactions. On ne peut en effet jamais savoir à l'avance la façon dont ils peuvent réagir en apprenant cela, s'ils vont ou pas considérer qu'il y aurait quelque honte à être ainsi. Il semble que ses craintes aient été jusqu'alors plutôt démenties ; qu'il n'ait pas été objet de ricanement de la part des autres, que ses problèmes d'écriture et de lecture n'aient pas été transformés en stigmat. Paul reste cependant prudent et n'apprécie pas du tout que l'on divulgue son secret à tous ses collègues de travail. Cela, il l'a rappelé tout dernièrement encore à son chef d'équipe. Il craint que des personnes avec lesquelles il n'entretient pas de bonnes relations, qu'il peut parfois connaître depuis son enfance, n'utilise contre lui cette information, trouve dans cette faille une occasion de se moquer de lui : *« On ne sait pas comment les gens vont réagir. Là, ça a bien réagi. En ce moment, je n'ai pas de problèmes... Pour eux, il n'y a pas à cacher, pas de honte. A une époque, les gens se moquaient mais là, cela s'est très bien passé. Beaucoup sont maintenant au courant, c'est pour cela que j'ai eu un petit souci avec mon chef d'équipe. Je lui ai dit : "Quand on vous donne un secret, il faut quand même le garder !" Il y en a qui savent mais après un tel, un tel, un tel va le savoir, des gens avec qui je ne m'entends pas dans l'entreprise, des gens que je connais depuis des années, depuis mon enfance, des gens qui peuvent se moquer... »*

Depuis le mois de juin, on ne l'a pas revu

Paul n'a pas réintégré la formation depuis le mois de juin malgré les multiples propositions de refonte de l'emploi du temps qui lui ont été proposées : *« Depuis le mois de juin, on ne l'a pas vu. On a refait trois ou quatre fois les emplois du temps. Il m'avait dit : "Je travaille l'après-midi, faites-moi le matin". Je l'ai mis le matin. Après, il m'a dit : "Non, là, je ne peux pas, je travaille le matin..." »* (le directeur de l'organisme de formation).

J'ai le problème du groupe

Paul s'engagea dans cette formation d'abord dans le cadre d'un cours particulier, d'un face-à-face avec une formatrice puis s'intégra dans un groupe. Là, il eut à soutenir le regard des autres. Un regard qui avait pour effet de le paralyser, de le bloquer, de le ramener en arrière. Il éprouva un malaise croissant, réussit à tenir quelques temps mais de manière moins assidue et finalement mit à profit la coupure des vacances pour ne plus y retourner. Paul nous fait part de sa souffrance, des nuits qu'il traverse sans pouvoir dormir. De son impuissance car il a cette sensation d'être confronté à une force qui le dépasse, contre laquelle sa volonté s'écrase ; de sa honte car il ne saurait trouver aucune raison valable à cet abandon : *« Au début, cela allait bien, on était tous les deux, ma prof et moi, en individuel. Des résultats, il y en a eu. J'étais tellement dedans. Après, j'ai intégré le groupe. J'y allais mais au fur et à mesure des journées, ça a été le relâchement. C'est devenu gênant puis complètement bloquant. Il y a le regard des autres. Quelqu'un qui me regarde, cela me fait un blocage alors que tout seul, je vais peut-être y arriver. Là, on revient en arrière complètement. Et comme on n'a plus le même âge, on se sent encore plus mal. Quand on est gamin, cela ne compte pas, c'est la vie. Mais là, quand on a des enfants et tout ça... J'ai vu des nouvelles têtes et je suis parti. Je suis toujours bloqué, je n'en dors pas la nuit. Je n'y arrive pas, c'est plus fort que moi. Là, je n'ai pas d'excuses. Il y a eu une coupure au niveau des vacances et là, je me suis dit que je n'avais rien à faire avec eux... »*

A écouter Paul, le fait de ne pas y retourner ne relevait pas d'un choix mûrement réfléchi, d'une décision qu'il aurait prise après une délibération tourmentée mais ne venait que manifester une impossibilité quasi-physique. Tout se passe comme si la tête le voulait mais les jambes ne pouvaient plus le porter : *« Je sais que j'ai du mal à y aller. J'y suis allé deux fois la semaine dernière mais chaque fois, quand je rentre, je vois le groupe, je ne peux pas rentrer, je pars. Je ne pouvais pas, je*

suis resté en bas, paralysé. Donc là, en fin de compte, je suis revenu à mon point de départ...» ; « Je suis sûre que c'est même bloqué physiquement ! » (la formatrice) ; « même dans la façon de parler, je l'entendais. Il m'a dit : « Je n'arrivais pas à monter, mes jambes ne me permettaient pas de monter. Ma tête voulait peut-être que je monte mais moi je n'y arrivais pas ! » (le directeur de l'organisme de formation).

Quel était l'origine de ce malaise ? Pourquoi donc son intégration dans ce groupe-là fut de plus en plus problématique et devint, in fine, de l'ordre de l'impossible ? Pourquoi sa volonté se brise-t-elle sur ce réel-là ? Pourquoi son élan se pétrifie-t-il dès qu'il se tient dans le champ de vision des autres ? Pourquoi son mouvement se paralyse-t-il ? A ces questions, on peut d'abord répondre que ceux qui composaient ce groupe n'étaient pas pour lui des pairs, au sens de personnes ayant une histoire semblable à la sienne, confrontées à des difficultés de même ordre et, au-delà, partageant une manière très proche de se rapporter au monde, aux autres, à soi-même. Ces personnes étaient d'origine étrangère, savaient plus ou moins lire et écrire leur langue maternelle et s'étaient engagées dans cette formation afin surtout d'améliorer leur expression orale. A certains égards, ces personnes ne rencontraient pas de problèmes là où il en rencontrait et en rencontraient là où il n'en rencontrait pas. Elles savaient lire et écrire et désiraient savoir mieux s'exprimer. Lui savait bien s'exprimer et désirait savoir lire et écrire. Pour lui, ces personnes étaient de surcroît moins investies que lui dans la formation, moins « dedans » que lui. Ainsi le fait qu'elles puissent se permettre, de temps à autre, de s'amuser venait lui rappeler que l'enjeu, pour elles, n'étaient pas aussi important, aussi grave, aussi vital que pour lui : *« Le groupe ne me convenait pas. Les autres n'étaient pas du même niveau que moi, n'étaient pas du tout comme moi. Eux, ils venaient de l'étranger et savaient lire et écrire dans leur langue. Ils savaient lire leur écriture, que le "a" avec un "t", ça va faire ça. Ils savent qu'il faut écrire un mot comme ça, ils connaissent leur alphabet. Ils lisaient bien alors que moi, ce n'était pas la même chose. Eux, ils étaient là juste pour le dialogue, seulement pour bien apprendre le français, pour bien le prononcer et c'est tout. A l'oral, par contre, c'est pire que moi. On n'est pas dans le même contexte. Le groupe ne me dérangerait pas si c'était au même niveau mais ils ne sont pas du tout pareils que moi. Moi, c'est apprendre complètement. Ils s'amuse un peu. Ce n'est pas comme quelqu'un qui vient vraiment pour être dedans. J'ai pas à être avec eux. Déjà, je ne les comprenais pas quand ils parlaient. Franchement, qu'est-ce que vous voulez apprendre avec quelqu'un si vous ne le comprenez pas ? Ou alors je retourne à l'école. Je me mets au fond de la classe et puis voilà ! Je reste derrière et j'écoute...»*

Il n'est jamais aisé de faire état de sa situation d'illettrisme dans le cadre d'un groupe de formation. Nous avons pu ainsi observer dans d'autres récits de vie que nombre de stagiaires ont pu, dans un tel cadre, ressentir de la gêne, voire de la honte. Mais le malaise est généralement de courte durée et peut facilement être surmonté. Et le fait d'être intégré dans un collectif permet alors plutôt de porter le désir de l'apprenant. Dans le cas présent, le malaise non seulement n'est pas provisoire mais a tendance, avec le temps, à s'accroître, à s'alourdir en raison de l'illégitimité croissante de sa présence dans un tel stage. Paul se retrouve en quelque sorte démuné, sans ressource aucune afin de rationaliser le fait de ne pas savoir lire et écrire car il ne peut pas mettre en avant son origine étrangère et le fait de ne pas avoir été dans une école en France. Le fait de se retrouver dans ce groupe ne peut que renforcer son malaise, le manque de confiance en lui-même dont il souffre : *« Déjà, ce n'est pas évident pour un francophone d'arriver en situation d'illettrisme avec d'autres personnes en situation d'illettrisme. C'est compliqué pour eux d'avouer devant les autres mais, une fois que c'est avoué, cela devient assez porteur. Lui, il est en situation alpha et se retrouve uniquement avec des étrangers. Donc, c'est encore plus difficile d'arriver et de se dire : "Je n'écris pas mieux français que des étrangers". Un étranger qui ne maîtrise pas le français, c'est normal. Nous, quand on arrive en Chine, on ne sait pas dire bonjour en chinois. Déjà, c'est handicapant pour eux mais c'est pire pour lui. M. P. est français. Il n'est même pas en situation d'illettrisme. Une personne en situation d'illettrisme a des trous mais peut te dire : "J'ai des trous, j'ai besoin d'une petite remise à niveau mais pas grand chose..." M. P. ne peut pas te dire cela et son manque de confiance est encore démultiplié par le fait de se retrouver à côté d'étrangers. Parce qu'un étranger qui se trompe va te dire que ce n'est pas comme cela dans sa langue. Même en maths ! Vous prenez un étranger qui ne sait pas faire une soustraction, vous lui*

dites : "Il y a erreur" ; il va vous dire : "Ce n'est pas comme cela que je l'ai appris ! " C'est toujours une stratégie, c'est universel. » (le directeur de l'organisme de formation).

Je pense que Martine l'a soutenu

Il n'y avait guère dans ce groupe qu'une personne à même de le soutenir. Une personne qui n'était pas d'origine étrangère et qu'il connaissait depuis l'enfance, qui avait été en très grandes difficultés eu égard aux savoirs de base mais qui, trois ans durant, avait réalisé des progrès conséquents, qui était donc à même de lui indiquer que le champ des possibles restait ouvert pour lui aussi. Sa présence à ses côtés lui apportait sans doute quelque réconfort et espoir : « *Il y avait dans ce groupe Martine. Il la connaissait de l'enfance. C'était certainement un milieu très défavorisé parce que Martine est vraiment une fille qui vient de loin aussi. Elle était dans le même groupe et il avait vu le chemin qu'elle avait parcouru. Elle est en contrat emploi solidarité. Cela fait trois ans qu'on la suit à peu près régulièrement 200 heures et elle a fait des progrès. Maintenant, elle est capable de lire, de décoder, d'écrire des mots simples...Donc, bien sûr, cela le réconfortait. Il disait : "Oui mais toi..." et elle, elle lui disait : "Moi non plus je ne savais même pas écrire, il faut que tu te lances..." Je pense qu'elle l'a soutenu, ils avaient une relation assez familière ensemble.* » (la formatrice).

Je ne voulais pas non plus perdre du travail

On vient de le voir assez longuement, Paul interrompit la formation essentiellement parce qu'il ne pouvait pas supporter plus longtemps d'être dans ce groupe-là sans ressentir un fort malaise. Certes, il affirme aussi, parfois, avoir interrompu cette formation afin de pouvoir se consacrer uniquement à son travail mais il semble que de tels propos recouvriraient plus une rationalisation a posteriori qu'une raison supplémentaire : « *J'ai donc arrêté l'école surtout pour me consacrer seulement à mon travail. Je ne voulais pas non plus perdre du travail. Mon travail, c'est ma vie, mon gagne pain. J'avais envie de faire l'école mais je voulais plus me consacrer à mon travail.* » En tout cas, c'est cette dimension financière qu'il va privilégier lorsqu'il s'adresse au directeur de l'agence ADIA : « *Il m'a dit : "De toute manière, moi, c'est l'aspect financier, je ne peux pas me permettre de perdre 200 euros."* »

Il a eu ces absences en groupe où il se cachait plus ou moins

Pour la formatrice, Paul a en effet réalisé de réels progrès dans le cadre du face-à-face pédagogique. Elle avait alors le sentiment qu'il était enfin sur la bonne voie, que plus rien désormais ne pouvait stopper sa progression, casser son élan. Tout se renversa pourtant lorsqu'il intégra le groupe. Là, il eut tout de suite tendance à se cacher, à se taire. Il ne progressa donc plus parce que, on l'a vu, il n'était pas à l'aise dans ce groupe mais aussi, sur un versant plus pédagogique, parce que la démarche individualisante ne pouvait, dans un tel cadre, être conduite trop loin. Car ses objectifs ne recoupaient pas les objectifs des autres du groupe. Lors du face-à-face, la formatrice avait en effet surtout travaillé avec lui sur son environnement professionnel alors qu'elle devait vis-à-vis des autres surtout insisté sur la vie quotidienne et le repérage spatio-temporel : « *En individuel, en avril, au début, il lisait des phrases toutes simples. On avait recommencé à travailler là il avait beaucoup de difficultés, sur les "br", les "pr"... A cette période-là, je pensais qu'il était lancé. Alors, il a eu ces séances en groupe où il se cachait plus ou moins. Devant le groupe, il n'a jamais osé dire. En général, je fais un petit tour de table afin de leur demander : "Qu'est-ce que vous avez compris ?" Il avait peur. En fait, tout ce que j'ai construit avec lui quand j'étais en individuel, c'était par rapport à son environnement professionnel. Les objectifs d'un groupe, ce n'est pas forcément les objectifs de M. P. non plus. Même si on fait de l'individualisation, ce n'est quand même pas... on travaille beaucoup sur l'identité, le repérage dans l'espace, la ville, tout ce qui est utilisable dans la vie courante de ces personnes qui ont à découvrir leur environnement... »*

A part lui, il n'y a plus de francophone en alpha

Le directeur de l'organisme de formation déclare n'avoir jamais rencontré une personne francophone en alphabétisation. Ces personnes-là ont tous été plus ou moins scolarisées et sont donc généralement confrontées à l'illettrisme. Aucun groupe de francophones « alpha » ne pouvaient donc être constitué. Il se souvient encore de la première évaluation et de l'étonnement qui fut le sien lors qu'il prit connaissance de son dossier. Dans ce dernier, on ne trouvait en effet nulle trace d'une scolarité passée, nulle trace sur laquelle on pourrait ensuite s'appuyer dans les apprentissages. N'avait-il pas répondu « ne sait pas » dans la case prévue pour son adresse et laisser tout en blanc la case prévue au « sexe » faute d'avoir pu lire la question qui lui était posée ? Tout se passe comme si on n'était point confronté à des trous comme c'est le cas dans les situations d'illettrisme mais au vide lui-même. Il se souvient aussi qu'il a fallu d'abord que la formatrice lui apprenne à tenir un crayon et à tracer des lettres afin de pouvoir écrire des mots très simples comme « car » ou « bus ». Pour lui, Paul ne disposerait pas de la technique de déchiffrage et ses problèmes seraient donc plus d'ordre affectif que cognitif : « *A part lui, il n'y a plus de francophone en alpha, de français alpha. Ils ont tous été plus ou moins scolarisés. Donc, ils sont tous plus ou moins en situation d'illettrisme. Danielle doit avoir encore sa première évaluation dans le dossier, c'était terrible ! On a vu des situations d'illettrisme plus ou moins lourdes mais une situation alpha, jamais ! Là, c'est vraiment les personnes qui n'ont jamais été scolarisées. C'est comme s'il ne l'avait jamais été. Ce n'est pas comme en situation d'illettrisme où il y a des trous, où on peut s'appuyer sur quelque chose. Je lui ai demandé d'écrire son adresse et c'est marqué "ne sait pas". C'était une fiche de renseignements, on lui demandait "masculin-féminin", il ne le lit pas, donc il ne peut pas... son nom, ce ne doit pas être lui qui l'a marqué. Au début, il ne connaissait pas l'alphabet. La première séance, Danielle lui a appris à tenir un crayon pour écrire les lettres. Elle lui a montré comment tracer les lettres. Par exemple, il n'écrit pas des mots de trois lettres comme "car" ou "bus". Il n'a pas de problème de cognition. C'est uniquement un problème de technique, de lecture. Cela se voit, les gens qui ont des problèmes de cognition. On peut proposer des ateliers de raisonnement logique (ARL) ou autre chose mais lui, c'est vraiment la technique. Il n'a pas la technique du déchiffrage comme on peut ne pas avoir la technique de l'addition. Dans la formation, il y a toujours une dimension affect. L'enseignement, ce n'est pas uniquement de la transmission, c'est vraiment de l'affectif.* » (le directeur de l'organisme de formation).

Cela ne me paraît pas d'ordre cognitif

A première vue, la formatrice, aussi, considère que les difficultés linguistiques de Paul, pour importantes qu'elles soient, ne relèveraient pas du registre cognitif. En témoignerait le fait qu'il ne rencontrerait aucune difficulté majeure dans l'exercice de son activité professionnelle, ou encore qu'il ne serait pas confronté à des troubles spatio-temporels. Elle a surtout été frappée par la lenteur de Paul et plus encore peut-être par son manque de confiance. La formatrice le reconnaît aisément, Paul était si lent dans ses apprentissage qu'elle ne pouvait guère lui apporter une aide concrète lorsqu'elle travaillait avec un groupe de quinze personnes. Même en individuel, la tâche d'ailleurs n'était point aisée. Elle a dû l'écouter et l'accompagner. Le terme accompagnement doit être dans ce dernier cas entendu aussi dans sa dimension physique. Il fallait, avant tout autre chose, aider Paul à effectuer le premier pas, celui qui consiste à entrer dans la salle de formation. La formatrice est une personne expérimentée qui a une connaissance fine des divers publics en difficultés. Elle nous confia cependant qu'elle n'avait jamais rencontré une autre personne qui aurait été confrontée à des problèmes semblables à ceux de Paul. Pour la formatrice, Paul est motivé et fait l'objet d'une grande sollicitude de la part de l'ensemble des acteurs du dispositif. Toutes les conditions de sa réussite seraient ici réunies, seule son blocage poserait réellement problème et serait susceptible alors de tout annuler : « *Il a quand même de grosses difficultés. Cela ne me paraît pas être d'ordre cognitif parce que je pense qu'il est parfaitement à l'aise dans le cadre de son boulot... Il arrivait à repérer des mots quand même. Chaque fois, je lui disais : "Qu'est-ce que vous avez rencontré comme mot autour de vous ?" On sentait qu'il était en démarche. Il arrive très bien à se situer dans l'espace et le temps. Je ne pense pas qu'il ait de problèmes graves mais j'ai du mal à le comprendre vraiment. Il m'intrigue. Je crois qu'il sait écrire son nom. Ce qui est très curieux aussi, c'est que maintenant qu'il écrit, on a l'impression que c'est un lettré. Il n'écrit pas comme un analphabète qui va être hyper concentré pour*

faire le "a". Lui, une fois qu'il a compris, il a une certaine aisance dans le geste et un beau graphisme. C'est fou ! Il est très lent. Je l'ai accueilli, re-motivé, écouté dans ses difficultés et ses blocages. Je l'ai souvent accueilli dans le couloir : "Bonjour, entrez, entrez !" car il fallait déjà oser cela, oser entrer. Je bosse depuis vingt ans auprès de publics en difficultés mais c'est inouïe ! Même en individuel, il me disait : "Je n'y arriverais pas, je n'ai pas confiance en moi." Il a un manque de confiance en lui mais à un point rare ! Il faut absolument arriver à enlever cette espèce de muraille qu'il a devant lui. Il a peut-être perdu en août le peu qu'il avait acquis. Quand il était en groupe, il était quand même très lent. Il faut lui laisser du temps. Quand on est une dizaine ou une quinzaine de personnes, on a quand même assez peu de temps pour laisser la parole à chacun. Je disais : "Après, ce sera à M. P. d'accord ? Il y a au moins trois personnes, préparez-vous..." Et même en lui laissant ce temps-là pour qu'il se prépare, il n'avait pas le temps. Il disait : "Je ne sais pas, je ne comprends pas, je ne vois pas..." Il est motivé mais il a ce blocage terrible ! Il est bichonné. J'ai rarement rencontré une telle sollicitude ! Il avait bien démarré, c'est assez terrible ! » (la formatrice).

Pour la formatrice, la situation linguistique de Paul est vraiment exceptionnelle, constituerait un cas d'école. Elle avoue n'avoir jamais été confrontée à une telle situation malgré sa longue expérience dans le champ de l'illettrisme, d'être obligée d'innover sans cesse afin de l'aider dans son apprentissage, de mettre en œuvre notamment des méthodes utilisées habituellement avec les personnes handicapées. L'étonne le fait que Paul soit confronté à de l'analphabétisme malgré sa scolarisation relativement longue ; l'étonne aussi le fait que sa graphie ne traduise pas du tout les difficultés d'une personne confrontée à de telles difficultés ; donne, au contraire, le sentiment d'une aisance : « C'est un cas au niveau des acquisitions. C'est quelqu'un qui m'étonne. J'ai quand même du métier, j'ai fait des formations en illettrisme et c'est vraiment un blocage profond qui ressurgit. J'employais la méthode que l'on utilise avec des handicapés... on a travaillé sur tous les canaux possibles, le gestuel... Il m'avait dit que son espoir, c'était de passer le permis mais il n'en est pas là ! Regardez, ce n'est pas l'écrit d'un analphabète. Là, c'était des choses très simples. Par contre, il a certainement de très bons repères visuels. Je me suis appuyée là-dessus. » (la formatrice).

J'espère que ça ne va pas rejaillir sur le couple

Paul peut compter sur l'aide de sa femme lorsqu'il tente chez lui de faire des devoirs. Selon la formatrice, le soutien de cette dernière a été franc et massif dès le départ. Pour elle, la participation de Paul à cette formation revêtait un caractère absolument prioritaire et aurait pu se traduire par des sacrifices bien plus importants encore puisqu'elle était prête notamment à consentir qu'il « se mette au chômage ». Bien sûr, on peut craindre alors qu'un abandon de la formation par Paul entraîne aussi une mise en crise du couple : « Ma femme est au courant. S'il y a un problème, elle est là pour m'aider. Je faisais déjà des devoirs... Là, elle est d'accord pour lire de temps en temps, après le travail ou après l'école... » ; « sa femme aussi le soutient. Elle m'avait dit à l'époque que ce qui était prioritaire à ses yeux, c'était bien qu'il s'en sorte. Ce n'était pas trois sous en moins, c'était : "Tu peux même te mettre au chômage et faire ta formation". Elle pousse aussi de son côté. Maintenant, j'espère que cela ne va pas rejaillir sur le couple parce que là aussi, il y a un danger. S'il lâche... » (la formatrice).

Se met-il lui-même dans une situation d'échec ?

Paul est pris dans un système paradoxal car l'optimisation des conditions de la réussite sur le versant objectif du dispositif de formation qui lui est proposée semble le pousser, sur le versant subjectif, à créer activement les conditions de son échec. Car Paul a peur d'échouer ou plutôt de ré-échouer, de revivre l'échec qu'il a pu connaître lors du cursus scolaire initial et rien ne lui serait plus insupportable qu'une situation d'échec qui ne pourrait être imputé qu'à lui-même, dont il serait le seul responsable, qui réveillerait violemment sa culpabilité. Tout donne donc à penser que Paul serait conduit à mettre en œuvre un montage défensif contre ce complexe affectif. Montage qui aurait pour objectif ultime de provoquer un échec dont il pourrait projeter la faute sur les autres afin précisément de ne pas réveiller sa culpabilité. Un échec préférable parce encore psychologiquement moins insupportable. Dans cette perspective, Paul fait feu de tout bois, notamment en remettant sans cesse en cause les emplois du

temps qu'on lui propose, en feignant de faire croire qu'il est obligé (par son supérieur hiérarchique ou son besoin d'argent) de travailler la nuit : « *Est-ce que vraiment c'est N. qui lui a dit : "Non, tu travailles la nuit" ? Quand on lui a soulevé le problème, c'était possible de ne pas travailler la nuit. Donc, dans quelle mesure ce n'est pas lui-même qui se met dans une situation d'échec en disant : "Si j'échoue, de toute façon, ce n'est pas ma faute" ? L'entreprise veut trouver une solution, ADIA aussi. Donc, on peut quand même se demander pourquoi on n'a pas réussi à la trouver. Malgré sa bonne volonté, son envie, il n'a pas confiance et se dit : "Je ne vais pas y arriver. Donc, je me mets en situation d'échec". Il va le regretter mais il va pouvoir dire : "J'ai échoué mais je n'avais pas toutes les conditions, la durée de travail, ce n'est pas de ma faute..."* Dès qu'on lui propose un autre emploi du temps, c'est : "Non, là, je ne peux pas..." En septembre, il m'a dit : "Je travaille l'après-midi." Je lui avais proposé un emploi du temps sur la journée pour éviter qu'il vienne deux fois. Il m'avait dit qu'il ne perdait pas de sous. Je l'ai revu, il m'a dit : " Si, je perds des sous quand même !" Je lui avais dit explicitement : "Quels sont vos horaires de travail ?" Lui, il m'avait dit : "Je travaille l'après-midi de 13 à 21 heures..." J'ai dit d'accord et je lui ai proposé des plages le matin. Et là, un peu plus tard, il me dit : " Mais vendredi, je travaille le matin, ce n'est pas possible! " » (le directeur de l'organisme de formation).

Il doit sentir la pression

Ce qui, d'une façon générale, favorise l'engagement formatif peut, dans certains cas, le contrarier, voire en barrer la possibilité. Ainsi, ce qui, sur un versant objectif, vise à créer les meilleures conditions de cet engagement peut, sur un versant subjectif, avoir pour effet de saper les défenses d'un stagiaire en lui ôtant toute possibilité de rationalisation de ses difficultés. Ici, toute amélioration objective de la situation formative est à même d'accroître la charge psychique, d'augmenter la pression qui s'exerce sur lui. L'échec est alors ressenti d'autant plus douloureusement qu'il ne peut plus imputer ses difficultés à une cause extérieure (manque d'argent, mauvais emploi du temps, fatigue, manque de soutien...) et retourner sa colère contre autrui, qu'il ne peut plus transformer les problèmes auxquels il est réellement confronté en explication commode de son échec : « *Toutes les conditions sont réunies. Donc, il doit sentir la pression. Il doit se dire : "N. va perdre patience".* (la formatrice) ; « *il doit se dire : "Il faut que je choisisse, je fais ma formation ou je ne la fais pas". Il ne peut pas dire : "ADIA ne m'a pas libéré, N. ne m'a pas libéré." Il ne peut pas dire : "L'organisme de formation ne m'a pas proposé des horaires adaptés." Là, il sent bien qu'il va falloir prendre une décision, il le fait ou il ne le fait pas. Il faut qu'il sente qu'on est là pour l'aider.* » (le directeur de l'organisme de formation).

Prévoir moins d'heures mais en individuel

On le voit, il n'y a alors à court terme guère d'autre solution que celle des cours individuels car la situation de Paul vis-à-vis des savoirs de base, en fait vis-à-vis de l'écriture et de la lecture est exceptionnelle, voire unique. De surcroît, les modules pourront être, dans ce cadre, réduit de trois à deux heures. Cette solution semble incontournable même si forcément elle entraînera une réduction importante d'heures de formation. Bien sûr, si Paul réalise suffisamment de progrès, il pourra alors, dans un second temps, intégrer un groupe illettrisme qui devrait se constituer dès le début 2005 : « *Il faudrait prévoir dans le budget moins d'heures (24 heures) mais en individuel plutôt qu'en groupe. Dans son cas, c'est différent car il est en situation alpha... Après, s'il a suffisamment progressé, on pourra l'intégrer dans un groupe d'illettrisme et non pas d'alpha. Il va se retrouver avec des francophones, des français. Là, il va pouvoir mieux s'intégrer. En 2005, on va ouvrir un groupe d'illettrisme. Il pourra mieux s'identifier. Je ferai des modules de deux heures parce qu'en individuel, on peut gérer les heures comme on veut. On n'est pas obligé de faire des modules de trois heures.* » (le directeur de l'organisme de formation).

Il faut qu'il prenne sa décision

Paul est aujourd'hui à la croisée des chemins. Va-t-il privilégier la dimension financière ou bien la dimension formative ? Le court terme ou le moyen terme ? En fait, Paul est confronté à de réels problèmes financiers mais il peut aussi, on l'a vu, les mettre en avant, voire les entretenir, plus ou moins inconsciemment, afin d'occulter une peur liée à des risques concrets, voire une angoisse liée à des conflits intra-psychiques. Tout indique en tout cas que Paul soit aujourd'hui confronté à une alternative délicate, à un moment névralgique de son parcours de vie. Soit il se maintient dans son retrait, soit il réintègre le processus de formation. On peut bien sûr avoir une préférence pour le choix du second terme de l'alternative mais il faut garder à l'esprit qu'il est ici condamné à réussir car un échec serait encore plus cuisant, plus démobilisateur. C'est dire la responsabilité de ceux qui l'accompagnent dans ce processus : « *Il m'a dit : "Si je perds de l'argent, cela va être vite vu !" Il faut voir s'il est volontaire pour venir travailler le samedi, pour ne pas perdre de l'argent. Et le samedi, c'est des heures qui généralement sont des heures supplémentaires. L'aspect financier pour lui est prioritaire et il y a le manque de confiance. Je pense qu'il le vivrait mal s'il arrêtait, qu'il va le regretter.* » (le directeur de l'agence ADIA) ; « *à mon avis, il faut qu'il prenne sa décision. C'est quoi sa priorité aujourd'hui ? Est-ce que c'est gagner plus d'argent ? Ou est-ce que c'est apprendre à lire et à écrire ? On pourra essayer de lui trouver toutes les combinaisons possibles mais si ce n'est pas sa priorité... C'est une couverture qu'il est en train de se faire. Il se dit : "Je ne vais pas réussir". Je suis vraiment persuadé de cela. En individuel, il n'a jamais posé de problèmes, il n'a jamais été absent. En groupe, le premier mois, cela a été, après mai, juin... Je ne suis pas un expert mais il me semble vraiment qu'il faut travailler plus sur la confiance que sur le contenu parce que là, il est un peu au pied du mur. Soit il n'y va pas, soit il y va et dans ce cas-là, il faut qu'il réussisse. Sinon, je ne pense pas qu'il reviendra en formation. Ce sera un deuxième échec. Ça sera fini. Il faut vraiment l'aider à faire ses choix.* » (le directeur de l'organisme de formation) ; « *Mais si l'angoisse est trop forte...* » (la formatrice).

Je repars avec confiance

La perspective de pouvoir se réinscrire dans le processus de formation dans le cadre d'un cours individuel redonne confiance à Paul qui n'exclut pas, lui aussi, de pouvoir, plus tard, intégrer un groupe dans la mesure où ce dernier serait constitué de personnes qui partageraient ses problèmes : « *Il me disait aussi : "Je veux bien y retourner mais je veux rester avec Mme L." Il veut absolument que ce soit vous, il ne veut pas quelqu'un d'autre. Je lui ai dit que ce n'était peut-être pas sûr. Apparemment, vous l'avez bien mis à l'aise.* (le directeur de l'agence ADIA) ; « *Qu'est-ce que je peux avoir de plus que de savoir lire et écrire ? Rien du tout. C'est ça, c'est de savoir le plus vite possible. Je repars avec une confiance et je sais qu'il n'y aura que moi. Là, je me sens mieux. Et après, on verra au fil du temps, j'évolue pour pouvoir intégrer un groupe qui me ressemble mieux. Je pense qu'il y aura des progrès. Je serai tout seul.* »

• *Situation fin avril 2005*

Nous sommes confronté à Meaux à une situation complexe dans la mesure où l'organisme de formation partenaire (qui appartient à la sphère publique) a monté un groupe d'illettrisme dans lequel Paul pourrait s'intégrer mais ne dispose point actuellement du budget qui permettrait la mise en place du stage. La situation est donc provisoirement bloquée car les quelques cours individuels (huit au total) qui avait été prévue n'avait de sens qu'à titre de transition, que s'il permettait à Paul de se remobiliser afin de ré-intégrer un groupe de formation. L'agence ADIA cherche donc un autre organisme de formation susceptible d'entrer dans le dispositif ECLOR. Mais cette quête n'a pu à ce jour aboutir car aucun autre organisme de formation est à même, semble-t-il, de répondre au critère de la proximité.

BIBLIOGRAPHIE

- Ayroulet Christine, *Illettrisme : les réponses de l'entreprise*, Fédération nationale Léo-Lagrange, Centre info, Paris, 1989.
- Bautier E. et alii, *Rôle structurant du langage en situation de travail*, CEPI, 1993.
- Bautier E., Bernier J.P., Besse J.M., *Illettrisme et cultures*, L'Harmattan, 2001.
- Bernardin Jacques, Entretien in *Les apprentissages en chantiers*, dossier internet réalisé à partir des débats et conférences de l'Université d'Automne de Bombannes.
- Boimare Serge, « Risquer la connaissance : surmonter sa propre peur d'apprendre par la médiation culturelle », in Actes du colloque, *De la liberté... au risque d'apprendre, vers une autre conception de l'illettrisme*, Préfecture de Région Haute-Normandie, Rouen, décembre 2003.
- Bonnet Marc, Agnese Véronique, Savall Henri, *Méthode socio-économique de lutte contre l'illettrisme : enseignements retirés d'expérimentations réalisées dans une entreprise et dans une ville*, Institut de socio-économie des entreprises et des organisations, 1991.
- Canguilhem Georges, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, « Galien », 4^e édition, 1979.
- Charlon Elisabeth (dir.), LASTREE, « Entreprises et représentations de l'illettrisme : grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement », *Cahier d'étude du CUEEP*, n° 20, juin 1992.
- Charlon Elisabeth, Lannoy Maryvonne, Robert Valérie, Sharma Marie-Annie, *Illettrisme et entreprise*, LASTREE, Université de Lille, Flandres Artois, 1991.
- Collectif, « Illettrisme en entreprise », in *Actualité de la formation permanente*, Centre Inffo, Paris, n°96, 1988.
- Collectif, « Lutter contre l'illettrisme », in *Actualités de la formation permanente*, Centre Inffo, Paris, n° 106, 1990.
- Deschandol Pascale, « Le défi social de Parisot Meubles », *Entreprises et carrières*, n° 390, 1997.
- Fondation Caisse d'Épargne, *Illettrisme et exclusion : quels liens entre ces situations*, Actes du colloque du 23 octobre 2001, Les cahiers de la fondation, Paris, 2002.
- Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), El Hajek Christiane, coordination, *Illettrisme et monde du travail*, Paris, La documentation Française, avril 2000.
- Guillaume M.L., *Le coût économique et social de l'illettrisme*, Université Friburgensis, juin 1995.
- Groupe régional de lutte contre l'illettrisme, *De la liberté... au risque d'apprendre, vers une autre conception de l'illettrisme*, actes du colloque du 10 décembre 2003, Rouen, 1004.
- Hess Benoît, *L'entreprise face à l'illettrisme, Les enjeux de la formation*, Paris, Anthropos, 1997.
- Lahire Bernard *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1999.
- Lamaury Michel, Lenoir Hugues, *Le dispositif de formation des savoirs de base et de la professionnalisation de la communauté urbaine de Strasbourg : DECLIC (Dispositif écrire, compter, lire, communiquer)*, CNFPT, 1997.
- Lamaury Michel, Lenoir Hugues, *Mesures d'effets du dispositif de formation de lutte contre l'illettrisme DECLIC*, CNFPT, 1998.
- Laplanche Jean, Pontalis Jean-Baptiste, *Vocabulaire de la psychanalyse*, 2^e édition, Paris, PUF, 1981.
- Leclercq Véronique (dir.), « La formation de base des adultes », *Éducatives*, n° 8, mars-mai 1996.

- Leclercq Véronique, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 1999.
- OCDE, *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE, 2000.
- Pollet Karine, « L'agroalimentaire en lutte contre l'illettrisme », *Entreprises et carrières*, n° 411, 1997.
- Roche Pierre, *Une santé d'acier !*, Paris, Éditions du CNRS, 1987.
- Roche Pierre (en coll. avec Broda Jacques), « Charge psychique salariale et mobilisation psychique », *Humanisme et entreprise*, n° 167, 1988.
- Roche Pierre, « De quoi est faite la santé mentale au travail ? », *Perspectives psychiatriques*, numéro spécial sur la psychopathologie du travail, n° 22-2, 1990.
- Roche Pierre, « L'exclusion ne commence pas là où finit le travail » in *Les processus d'exclusion dans le travail. Comprendre et prévenir*, cahier spécial de l'ANACT consacré à la prévention de l'exclusion dans l'entreprise, n° 13, 1999.
- Roche Pierre, « Au nom des enfants. Positions subjectives de mère et engagement formatif », in *L'insertion professionnelle, La nouvelle revue de l'AIS*, n° 12, 2000.
- Roche Pierre, « Des intérimaires en (ré)apprentissage des savoirs de base », in *Le dispositif de lutte contre l'illettrisme destiné aux intérimaires d'ADIA*, rapport final de l'expérimentation, CRI-PACA, juillet 2000.
- Roche Pierre, « La formation comme drame, L'exemple d'un groupe d'ouvrières de l'agroalimentaire », in Santé mentale et changement dans les organisations, *Les cahiers du changement*, n° 6, juin 2001.
- Torunczyk Anne, Saada-Robert Madelon, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminement du savoir lire-écrire*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Vermelle Marie-Christine, *Code oral, code écrit : la formalisation des communications professionnelles dans l'organisation*, CUEEP, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1999.