

L'engagement en formation alpha chez des adultes en situation d'illettrisme. Quels enjeux ? Quels défis ?

Professeur Bourgeois, Université de Genève

Conférence donnée à l'occasion du 10^e anniversaire du Comité de Pilotage Alpha
Bruxelles, le 28 septembre 2015

Les enjeux

Pourquoi s'interroger aujourd'hui sur la question de l'engagement des adultes en formation alpha, sur le processus et les conditions de cet engagement ? J'y vois deux enjeux majeurs : la nécessité de comprendre et de soutenir le processus d'*entrée* en formation, et d'autre part, la motivation *en cours* de formation. Mieux documenter, mieux comprendre les processus motivationnels à l'œuvre à l'entrée et en cours de formation est une nécessité pour identifier les leviers potentiels sur lesquels on peut agir pour soutenir ces processus.

Petit détour par les théories

Mon propos ici, et les travaux de recherche sur lesquels il s'appuie¹, s'inscrivent dans un paradigme théorique (dit « social-cognitif »), en psychologie de la motivation, qui propose une troisième voie entre deux positions extrêmes, dont on trouve encore aujourd'hui des traces sur les terrains de la formation et de l'éducation : d'une part, la position qui conçoit la motivation uniquement comme relevant des caractéristiques, des dispositions individuelles des apprenants (« ils ne sont pas motivés ») ; et d'autre part, la position inverse qui appréhende la motivation des apprenants uniquement comme relevant des caractéristiques de l'environnement de formation (« comment motiver les apprenants ? »). Entre ces deux extrêmes, le paradigme social-cognitif conçoit la motivation comme la résultante d'interactions entre des facteurs individuels liés à l'apprenant, et des facteurs « situationnels » liés à l'environnement de formation. Cette voie « médiane » invite à une posture à la fois d'audace et d'humilité pour les formateurs² et instances de formation : audace car ils disposent réellement de leviers permettant d'agir avec plus ou moins d'efficacité sur la motivation des apprenants, humilité car le résultat réel de leur action sera inmanquablement conditionné par des caractéristiques individuelles des apprenants qui leur échappent largement.

Dans cette perspective, la théorie dite de « l'Expectancy-Value » postule que l'engagement en formation, que ce soit à l'entrée ou en cours de formation, prend sa source dans deux types de représentations chez le sujet apprenant : *le sens et la valeur* (« value ») qu'il attribue à la formation en question et sa *perception de ses chances de réussir* la

¹ Je mène des recherches sur l'engagement des adultes en formation, dans le contexte de l'alpha et d'autres encore, depuis une quinzaine d'années, à l'UCL, au CNAM (Paris) et à l'Université de Genève. En particulier, une recherche-action sur le sujet est actuellement en cours de réalisation avec l'association Lire et Ecrire. Pour une présentation synthétique de ces apports théoriques, voir : Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF ; Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2011) *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF ; Barbier, J.-M., Bourgeois, E., et al. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF ; Barbier, J.-M., Bourgeois, E., et al. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

² Le masculin sera employé dans ce texte pour désigner indifféremment les deux genres.

formation (« expectancy » ou « espérance de réussite »). Il s'agit donc bien de représentations mentales, logées chez l'apprenant, et résultant elles-mêmes à la fois de facteurs individuels (par exemple, l'histoire de vie de la personne, ses dispositions cognitives, son estime de soi, ses buts personnels, etc.), et situationnels (par exemple, le dispositif pédagogique en place, les comportements et attitudes des formateurs, etc.). Examinons à présent d'un peu plus près en quoi consistent ces deux ensembles de représentations.

A quoi tient la valeur attribuée par l'apprenant à sa formation ?

Selon cette théorie, la valeur attribuée par l'apprenant à sa formation comprend quatre dimensions ou facettes, que nous allons examiner tour à tour.

1. L'utilité perçue de la formation

L'apprenant peut tout d'abord accorder plus ou moins de valeur à sa formation en fonction de l'utilité de celle-ci, du moins telle qu'il la perçoit en lien avec ses préoccupations et ses buts du moment. Par exemple, on peut citer les enjeux suivants, parmi les plus courants qui ressortent de nos travaux : accéder à l'emploi (lorsque la situation d'illettrisme constitue un obstacle à la recherche d'emploi) ou s'y maintenir (lorsqu'elle constitue une menace pour conserver son emploi) ; se débrouiller de façon plus autonome dans la vie quotidienne (pour les démarches administratives, les déplacements, la consommation, la santé, etc.) et dès lors réduire sa dépendance à l'égard de l'entourage (famille, amis, professionnels de l'insertion, ...) ; assurer l'éducation et le suivi scolaire des enfants ; ou encore sortir de l'isolement social (situation de grande solitude, ou d'un milieu familial problématique).

2. Les enjeux identitaires

A l'horizon des buts « opératoires » (tels que nous venons de les évoquer brièvement, en lien direct avec l'utilité perçue de la formation) se profilent le plus souvent des enjeux identitaires, qui touchent à l'image de soi de la personne et qui peuvent également déterminer la valeur que les apprenants accordent ou pas à leur formation. Par exemple, on peut chercher à apprendre à lire et à écrire pour être davantage capable d'assurer le suivi scolaire des enfants (par exemple, la supervision des devoirs à domicile, ou les contacts écrits avec l'école), but « opératoire » qui lui-même renvoie à un but identitaire : celui de pouvoir donner – à soi-même et aux autres – une image de « bon parent ». Les enjeux identitaires liés à la formation peuvent prendre la forme, tantôt d'une recherche avant tout d'accomplissement d'une image positive de soi (par exemple, devenir une femme « indépendante »), tantôt d'évitement avant tout d'une image négative de soi (par exemple, sortir du statut permanent d' « assisté », ou rester une « bonne mère » lorsque l'illettrisme devient une menace pour conserver cette image positive de soi). Parmi les enjeux identitaires qui apparaissent le plus fréquemment en alpha, on peut noter : être plus « intégré » (pour des personnes issues de l'immigration), être un « bon » conjoint, parent, etc., être plus « autonome », « indépendant » (sortir du statut d'assisté), être quelqu'un d'« utile à la société, de « digne », « debout ».

3. L'intérêt pour la formation en soi

L'apprenant peut également accorder de la valeur à sa formation pour l'intérêt qu'elle comporte, en soi, à ses yeux, au-delà de toute considération utilitaire ou identitaire. Cet intérêt peut être lié soit aux apprentissages eux-mêmes (le plaisir de lire et écrire, d'apprendre à réfléchir, de se raconter, ou s'exprimer), soit au fait même de participer à la formation indépendamment de ce qu'on y apprend : les liens affectifs au sein du groupe et/ou avec les formateurs, le sentiment d'appartenance (le groupe ou l'institution de formation vécu comme « une famille »), ou encore la possibilité de sortir de chez soi, de changer de cadre, de sortir de la routine, de l'isolement.

4. Les coûts de la formation

On sera enfin plus ou moins attiré par une formation, lui accorder sens et valeur, en fonction des coûts (perçus) qu'elle représente pour l'apprenant. Ces coûts constituent autant d'obstacles à l'engagement et peuvent être de nature très diverse : difficulté d'accès à la formation au plan matériel (déplacements) ou financier, manque d'information disponible sur la formation, précarités de vie, priorités vitales en concurrence (affectives, économiques, santé, logement, etc.), barrières psychologiques (peurs, faible estime de soi, etc.). On notera toutefois le paradoxe suivant : le coût élevé n'est pas toujours un facteur de démotivation ; c'est même parfois l'inverse, lorsque le coût élevé de la formation en fait toute sa valeur aux yeux de l'apprenant. Ainsi cette apprenante qui nous disait sa fierté de constater dans le regard des autres une certaine admiration pour les efforts qu'elle fournit (« on voit que je fais des efforts, que je me bouge »), fierté notamment à l'égard des enfants par l'exemplarité de la démarche du parent qui entreprend sa formation alpha.

Le rôle de l'espérance de réussite dans l'engagement

La seconde source de motivation – la perception par l'apprenant de ses chances de réussir la formation (« espérance de réussite ») – est liée à plusieurs facteurs étroitement interreliés : la perception de la difficulté de la tâche, la perception du soutien de l'environnement et la perception de son propre niveau de compétences (« sentiment d'efficacité personnelle ») : l'apprenant aura d'autant plus confiance dans ses chances de réussir la formation qu'il perçoit le niveau de difficulté de la tâche comme accessible, qu'il a l'impression qu'il sera suffisamment soutenu par l'environnement de formation (le groupe, les formateurs ...) et que son niveau de compétence n'est pas trop faible. Ces perceptions (comme celles liées au sens et à la valeur de la formation) sont évidemment susceptibles de se modifier à tout moment – pour le meilleur et pour le pire, en termes motivationnels – par des facteurs personnels et/ou liés à l'environnement de formation.

L'espérance de réussite joue un rôle très important dans l'engagement. Un des problèmes courants avec le public qui nous occupent est celui de la confusion entre sentiment d'efficacité et estime de soi. Cela se produit lorsque le sujet prend le fait de ne pas se sentir capable de réussir une tâche donnée (sentiment d'efficacité personnelle) comme un indice pertinent de sa propre valeur globale comme personne (estime de soi). Dans ce cas, on assiste souvent au mécanisme dit de l'autohandicap : pour préserver son estime de soi, l'apprenant anticipant une probabilité d'échec, peut lui-même provoquer l'échec de façon telle que celui-ci ne puisse être attribué qu'à des éléments extérieurs et non à la valeur de la personne : par exemple, je ne me prépare pas à un test et je le rate donc effectivement, mais en laissant toujours planer le doute sur le fait que j'aurais pu le réussir si je m'y étais préparé correctement.

On notera enfin que valeur perçue et espérance de réussite interagissent le plus souvent entre eux : une faible espérance de réussite peut engendrer une dévalorisation de la tâche (de façon à préserver l'estime de soi) alors qu'inversement, une forte valorisation de la tâche peut contribuer à augmenter l'espérance de réussite.

L'engagement en formation comme dynamique

Le processus d'engagement – à l'entrée et en cours de formation – est essentiellement dynamique. Compte tenu de ce qui a été relevé précédemment, on peut ainsi considérer, à l'entrée en formation, que le sujet ne franchira effectivement le seuil de la formation que si, d'une part, l'apprentissage fait pleinement sens pour lui (il en perçoit l'utilité, ainsi que l'intérêt en soi, il voit dans la formation le moyen de progresser dans sa quête identitaire (accomplir une image positive de soi ou éviter une image négative) et enfin, les coûts ne lui paraissent pas rédhibitoires ; et si d'autre part, il perçoit qu'il a a priori suffisamment de chances de réussir la formation. Le problème est qu'une partie de ces conditions échappe très largement au champ d'action des opérateurs de la formation. Dès lors, cibler tous les efforts pour favoriser l'accès des personnes en situation d'illettrisme à la formation alpha uniquement sur l'offre de formation (en augmentant l'accessibilité de la formation, en favorisant la diffusion adéquate de l'information, en travaillant sur des dispositifs pédagogiques et institutionnels adéquats, etc.) on risque paradoxalement de ne faire que s'accroître le fossé entre, d'une part, les personnes dont les dispositions personnelles les rendront a priori sensibles à ces efforts d'accessibilité et faciliteront dès lors leur participation en formation et, d'autre part, les personnes dont les dispositions au départ sont à ce point défavorables qu'elles ne pourront en aucun cas bénéficier de ces efforts consentis sur l'offre et s'en tiendront dès lors de facto écartés. D'où l'importance de politiques intégrées et concertées entre les différents acteurs de l'insertion socioprofessionnelle et de l'éducation permanente pour augmenter les chances de pouvoir agir, non pas seulement sur l'offre de formation, mais également sur les paramètres « en amont » (comme la perception de ce que la formation peut apporter ou la confiance dans ses chances de réussite) qui risquent de maintenir les « non-publics » à l'écart de la formation.

En cours de formation, l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et de formation sera soutenu si, d'une part, il a la possibilité de faire par lui-même l'expérience concrète de ce que la formation peut effectivement lui apporter dans sa vie quotidienne par rapport à ses attentes et si, d'autre part, il peut faire par lui-même l'expérience de la réussite (et partant, d'augmenter son espérance de réussite). Cela dit, ce qui se joue en formation ne concerne pas uniquement la réponse aux attentes initiales avec lesquelles l'apprenant s'y est engagé. L'expérience de formation peut en effet conduire à un remaniement de ces mêmes attentes initiales. Soit que de nouvelles aspirations inédites émergent, comme lorsqu'à la faveur de la formation, l'apprenant réalise petit à petit qu'il peut être utile à la société (ce que sa situation d'illettrisme auparavant l'empêchait peut-être même de concevoir), ou encore lorsque progressivement la formation permet à l'apprenant de davantage s'affirmer comme sujet (oser dire ce qu'il pense, par exemple, même si cela doit le conduire au conflit). Soit encore que les aspirations initiales se transforment. Par exemple, on constate parfois qu'une motivation purement « extrinsèque » à l'entrée de la formation (par exemple, si la personne n'entre en formation que parce qu'elle y est contrainte sous peine de perdre des allocations indispensables) se transforme petit à petit en motivation « intrinsèque », lorsque la personne progressivement se « prend au jeu » de la formation, commence à y

trouver un bénéfice tout à fait personnel, bien au-delà de l'obligation initiale. Enfin, au cours de la formation, il arrive couramment que les apprenants soient progressivement amenés à réviser leur perception initiale de leur propre parcours d'apprentissage, en évoluant à la fois vers une vision plus réaliste de l'ampleur de leur déficit initial et dès lors du chemin qui leur reste à parcourir, et vers une vision paradoxalement plus optimiste, par un gain de confiance en soi dans ce parcours et le sentiment positif de progresser.

Implication pour les pratiques

La place manquerait ici pour faire le tour des préconisations pédagogiques et institutionnelles spécifiques qui pourraient découler des propositions qui précèdent. Nous pouvons cependant à ce stade formuler trois idées clés permettant d'orienter cette réflexion.

La formation opère comme un *espace transitionnel*, au sens d'un espace suffisamment « protégé » et sécurisé » permettant aux apprenants de réaliser à moindre risque des expériences constructives déterminantes (au plan non seulement des apprentissages, mais aussi, plus globalement, de son rapport aux autres et au monde), nouvelles et au bout du compte transférables dans leur vie quotidienne. Elle opère aussi comme un *espace de construction de sens*, qui offre à différents égards aux apprenants la possibilité, non seulement de faire par eux-mêmes l'expérience des bénéfices de la formation, mais aussi et surtout de les mettre en sens et en perspective, de modifier leurs représentations de soi, du monde et de leur rapport au monde. Enfin, la formation opère également comme *espace de subjectivation*, qui permet à la personne de se constituer et de s'affirmer comme sujet, en lien avec les autres, de faire *siennes* sa formation, et finalement sa vie, notamment par la conquête d'une plus grande confiance en soi, et d'une plus grande autonomie. On soulignera que les effets de formation relatifs à ces trois fonctions vont bien *au-delà* du strict apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul qui constitue l'objet explicitement contractualisé de la formation, mais en même temps, paradoxalement, ils ne peuvent se produire qu'*au travers* de ces mêmes apprentissages.

Il me semble dès lors essentiel, une fois ces effets rigoureusement documentés et identifiés, de (faire) reconnaître et prendre au sérieux ces fonctions essentielles de la formation alpha, au-delà - et au travers - du lire et écrire : reconnaissance sociale de ces missions, soutien aux institutions de formation dans ces missions et soutien aux formateurs, et notamment à leur professionnalisation (formation des formateurs).