

ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET ILLETTRISME

Pour une réhabilitation du sujet

par Agnès Berjon * et Gaston Paravy **

Permettre à des personnes entrées dans une voie de marginalisation, voire d'exclusion, de reprendre confiance en leurs capacités.

De nombreux acteurs font converger leurs efforts pour lutter contre l'illettrisme. Le rapport de Marie-Thérèse Geffroy (1) préconise « une territorialisation des actions dans une problématique de formation tout au long de la vie ». Les Maisons de l'Information sur la Formation et l'emploi (Mife) (2), elles-mêmes structures de proximité, assurent l'accueil, l'information, l'orientation professionnelle et l'emploi des adultes demandeurs d'emploi ou actifs en évolution professionnelle (3). Elles ont très tôt rencontré le phénomène de l'illettrisme, dans le sens où celui-ci ne peut se réduire à une non-maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais se traduit par une incapacité de « faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle » (4).

La mise en œuvre d'une « Éducation tout au long de la vie », condition nécessaire d'accompagnement des évolutions du travail, implique un préalable, celui de l'orientation professionnelle continue. C'est dans cette mouvance que les MIFE ont cherché des réponses éducatives adaptées aux besoins de ces personnes qui, privées de savoirs et compétences de base, sont entrées dans une voie de marginalisation, voire d'exclusion. Leur contribution, pour relever le défi de l'illettrisme, s'exerce prioritairement dans cette pédagogie de l'orientation professionnelle développée depuis 1982, sous le vocable de « Guidance Professionnelle Personnalisée », et depuis 1995, avec l'appui d'ateliers de re-dynamisation cognitive et professionnelle. Ces stratégies éducatives en orientation, et étayées par les théories et méthodes d'histoire de vie et de médiation, se situent autour de la rencontre interpersonnelle conseiller - personne consultante.

Valorisation des acquis de l'expérience et des potentialités de chacun

Ces pratiques se sont inspirées des travaux d'Henri Desroche, un des pionniers des théories et méthodes de l'histoire de vie. Sa méthode, « l'autobiographie raisonnée » (5) se distingue des autres par différents points ; elle se pratique au cours d'un entretien individuel, à partir d'une grille préalablement organisée

* Directrice de la MIFE de Savoie
** Président d'Intermife Rhône-Alpes

(1) **Marie-Thérèse Geffroy**, *Lutter contre l'illettrisme*, rapport au Ministre de l'emploi et de la solidarité et à la Secrétaire d'État à la formation professionnelle, la Documentation Française, Paris, Mars 2002.

(2) Le réseau INTERMIFE en France est composé d'une quarantaine de structures, dont onze en Rhône-Alpes. Pour tous renseignements : Secrétariat INTERMIFE France, 116 rue Sainte-Rose, 73000 CHAMBÉRY, Tél. 0479338935 Fax 0479338939 Mél mife73@mife73.com Site intermife.net

(3) Ce terme, utilisé dans les Contrats d'objectifs 2002-2004 signés entre le Conseil régional Rhône-Alpes et le réseau des MIFE Rhône-Alpes, ressaisit dans une approche renouvelée un public actif subissant une mobilité professionnelle accrue.

(4) Cf. définition de l'illettrisme par le GPLI, 1995, in documents ANCLI.

(5) L'« autobiographie raisonnée » est présentée par Henri Desroche dans son ouvrage *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action*, Apprentissage 3, Paris, Éd. Ouvrières, 1991, 208 p.



appelée « bioscopie », instrument de lecture des événements de la vie. La bioscopie n'est pas écrite par la personne, mais par le conseiller qui joue « le rôle d'écrivain public » (6). Elle permet de « repérer, discerner, corrélérer propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls et accumulations propices à la passion pour un projet » (7). Cet outil, fruit d'un dialogue entre le conseiller et la personne, peut donc être utilisé avec des personnes en grande difficulté d'écriture et de lecture.

Ce type de rencontre change les perspectives de la personne accueillie qui, souvent pour la première fois de sa vie, n'est pas renvoyée à ses échecs, mais à des potentialités et à des capacités qu'elle pressentait mais qu'elle n'avait jamais osé nommer et valoriser. Cet entretien, « en côte à côte », est une propédeutique indispensable à toute initiative de réhabilitation en faveur des personnes socialement fragilisées. De multiples confidences ont révélé qu'il n'était pas possible d'entrer dans un processus d'apprentissage, de formation, de reprise d'études, etc., sans qu'au préalable une conviction existentielle n'ait été réactivée, celle que toute personne est source de savoir et en capacité d'apprendre. On trouve là des résonances avec les expériences de Paolo Freire qui, au Brésil, apprenait à lire et à écrire en quarante jours à des adultes analphabètes, dans une démarche éducative de « conscientisation » passant par la prise en compte de l'expérience et de l'existence (8). Se vérifie aussi le postulat d'une certaine innéité de l'accès au savoir, notamment l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui serait l'expression naturelle d'un développement global de la personne. La réhabilitation des publics défavorisés se réalisera donc dans la prise en compte, l'écoute et la valorisation de la parole, qui traduit et signifie l'expérience de vie, les savoirs acquis et l'identité de la personne.

Pour une réhabilitation de soi-même et de son environnement

Les pédagogies de la médiation constituent une autre dimension propédeutique à tout apprentissage, permettant à la personne de se resituer par rapport à son histoire, son identité culturelle, sa relation à l'autre et à son environnement. Pour Jean François Six, la médiation consiste fondamentalement en « une sorte d'accouchement de soi-même par soi-même grâce à une personne catalyse » (9). Le réseau des Mife a perçu le prophétisme de la pensée éducative du professeur israélien Reuven Feuerstein qui, le premier, a diffusé dans les milieux éducatifs français le concept de médiation qu'il définit comme une qualité d'interaction, une relation éducative d'un nouveau type (10). Le fondateur du Programme d'Enrichissement Instrumental ne cesse de rappeler qu'il faut aller chercher les personnes dans le lieu même où elles ont été bloquées dans leur développement. Les pédagogies

(6) **Agnès Berjon**, *Orientation professionnelle des adultes et relation éducative, la pratique des MIFE*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon II, 2001.

(7) **Henri Desroche**, *idem*, p. 59.

(8) « Paolo Freire par lui-même », in *Conscientisation, recherche de Paulo Freire*, Documents de travail, Paris, INODEP, p. 27.

(9) **Jean-François Six**, *Dynamique de la médiation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p.81.

(10) **Reuven Feuerstein**, *Les Pédagogies de la médiation, autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, 3ème édition, 1996, 210 p. et *Médiation éducative et éducabilité cognitive, autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, 1996, 160 p.

RESTAURER LA CONFIANCE

Toute relation pédagogique repose sur un tacite contrat de confiance. Pour qui accompagne des personnes illettrées dans une nouvelle tentative d'entrer dans l'écrit, ce contrat prend un caractère particulier, nécessite d'être formalisé. La formation renvoie à des souvenirs douloureux, à un échec, fissure un camouflage construit avec habileté pendant des années. L'enjeu est donc important.

Une des équipes pédagogiques de l'ALPES qui anime depuis huit ans, l'atelier « Lire - Écrire - Comprendre », en faveur de salariés illettrés, a élaboré une démarche pédagogique prenant en compte, à toutes les étapes de la formation, cette exigence. L'entretien d'accueil est un moment-clé qui amène la personne à parler de son rapport à l'écrit dans la vie quotidienne, de sa scolarité, de ses représentations de la formation, de ses appréhensions. Très souvent, au cours de cette rencontre, le mot confiance retrouve son sens premier de « confiance » : « Mon père me hurlait dessus quand ça n'allait pas à l'école » ; « La maîtresse ne s'occupait pas de moi, j'étais seul au fond de la classe, alors je faisais le clown » ; « L'autre jour à la banque, j'ai eu la honte ».

Après ce préliminaire seulement, sont proposés des exercices destinés à évaluer les connaissances et les capacités cognitives. Les formateurs déterminent avec le bénéficiaire un ensemble d'objectifs à atteindre dans des délais qui semblent raisonnables ; ces étapes l'aideront à avoir des repères sur le chemin à parcourir et à savoir à quoi s'engage. Puis arrive la confrontation avec le groupe : beaucoup avouent qu'ils ont été dans « leurs petits souliers », ce matin-là, et qu'ils ne se sont sentis à l'aise qu'après avoir constaté qu'ils n'étaient pas seuls à avoir ce « handicap », qu'ils pouvaient en

parler librement avec les membres du groupe sans risque de moqueries, qu'ils n'allaient pas être comme « à l'école ».

Le type d'écrits pratiqué en début de formation contribue à la restauration de la confiance en soi et à la mise en place de la confiance mutuelle. Le travail en « ateliers d'écriture » (contrainte d'utilisation de structures grammaticales, jeux sur les sons ou sur les rythmes) guide et rassure ; il aborde de façon ludique les bases de la grammaire et de l'orthographe. Il conduit à des productions écrites lisibles, saisies sur ordinateur. Les échanges sur le fond, la forme et le processus d'élaboration visent à rétablir l'écrit dans sa fonction communicative, repoussant à plus tard – sans le perdre de vue – ce qui fâche : la correction orthographique. Les écrits de la vie quotidienne et professionnelle sont présents tout au long de la formation, manière d'accompagner les stagiaires à se réapproprier plus profondément leur environnement.

Les meilleures conditions sont réunies si l'encadrement de l'entreprise où travaille l'apprenant épaula la formation, sans sous-entendre de remise en cause sur les compétences professionnelles de la personne. Il est fréquent qu'apparaissent des signes de découragement : la somme des savoirs à acquérir paraît immense, le temps de formation trop court, la mémoire défaillante... L'écoute de l'équipe pédagogique, le soutien dans l'entreprise sont alors primordiaux : des entretiens de suivi de la progression sont prévus et les stagiaires savent qu'ils trouveront, dans un bureau au bout d'un couloir, un formateur bienveillant et exigeant, et que le groupe, guidé par le formateur, pourra les aider à construire des réponses à leurs interrogations.

Jeanne Pastor
ALPES



de la médiation peuvent véritablement déclencher des sursauts auprès des populations les plus blessées par le chômage et l'exclusion du système éducatif.

La médiation suscite le désir d'apprendre, en donnant les moyens de lire et de verbaliser les signes de réussite que la personne a déjà accumulés et qu'elle peut transférer dans de nouvelles situations. Cette relation éducative n'est pas seulement thérapeutique, mais elle développe des « habiletés méta-cognitives » : elle permet à chacun de s'appuyer prioritairement sur des mécanismes de pensée qui lui sont propres et qui peuvent faire de lui, tant un apprenant qu'un chercheur ou un entrepreneur. Dans les pratiques de guidance professionnelle, la médiation est aussi une médiation professionnelle, qui se traduit, non seulement par un appui documentaire exhaustif et personnalisé, mais aussi par une mise en relation avec les professionnels et avec les dispositifs de formation.

Il ne s'agit pas là d'une relation d'assistance, mais d'une dynamisation et d'un accompagnement dans les démarches que la personne entreprend. On peut le constater dans les témoignages de bénéficiaires du RMI participant à des ateliers de remédiation cognitive en vue d'une réinsertion professionnelle (11) : « J'ai remis le pied à l'étrier ; cela m'a donné la capacité de mener à bout plusieurs activités de front ; cela a été un déclencheur pour m'investir ; j'ai retrouvé mes facultés d'il y a quelques années » – « J'ai pu remonter la pente et ne plus me laisser abattre par les événements extérieurs ; j'ai remis de l'ordre au sens propre et au sens figuré chez moi » – « Ma façon de penser s'est modifiée au fil des séances ; je suis allé à l'essentiel ; j'ai appris à clarifier mes idées ; dans la relation aux autres, je me suis posé des questions que je ne me posais pas auparavant. » Ces propos attestent ce processus de réhabilitation cognitive, affective et volitive des personnes. Comme le confirment les animateurs de ces ateliers, on peut mesurer le cheminement des personnes en constatant aussi des changements dans leur présentation personnelle et leurs capacités à reprendre soin d'elles.

Au terme de cette réflexion, nous voudrions insister sur la responsabilité des acteurs de l'orientation et de l'insertion dans la relation éducative à laquelle ils sont appelés, afin de ne pas être à leur tour une caisse de résonance et de cristallisation des traumatismes initiaux, et de quitter la logique de reproduction, voire d'exclusion sociale (12). Emmanuel Levinas a approfondi ce concept de responsabilité en le fondant dans une modélisation éthique de l'altérité, (13). Les praticiens de l'accompagnement social et professionnel ne peuvent échapper à une réflexion individuelle et collective, et à un discernement sur le sens de la responsabilité engagée dans la relation éducative d'orientation.

Agnès Berjon et Gaston Paravy

(11) Les ateliers, organisés par la MIFE de Savoie depuis huit ans avec l'appui de la Direction de la Vie Sociale du Conseil général et de la CLI d'Aix-les-Bains, d'une durée de 70 heures, à raison de 2 séances par semaine, ont pour objectif de reprendre confiance en soi, d'optimiser les potentialités personnelles et de développer des capacités à mieux se situer vis-à-vis de l'emploi. Ils utilisent comme méthode principale le Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Feuerstein, qui facilite le redéploiement des fonctions cognitives et des mécanismes de la pensée.

(12) **Pierre Bourdieu**
et **J.-C. Passeron**,

La reproduction, Paris,
Éd. de Minuit, 1970.

(13) Elle vient bouleverser la relation à autrui, en invitant chacun à sortir de la solitude, de l'indifférence, voire de l'enfermement : « dès lors qu'autrui me regarde, j'en suis responsable sans même avoir à prendre de responsabilités à son égard ; sa responsabilité m'incombe. C'est une responsabilité qui va au-delà de ce que je fais »
Emmanuel Levinas, *Ethique et Infini*, p. 92, Paris, Fayard, 1982.