

Université des Sciences et Technologies de Lille  
Centre Universitaire Economie d'Education Permanente  
Département Sciences de l'Education et Formation d'Adultes  
Ecole Doctorale interuniversitaire Sciences de l'Homme et de la Société

# De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés

*Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation  
Présentée par Edris Abdel Sayed*

*Directrice : Véronique Leclercq*

**Jury composé de :**

Jean-Marie Besse, Professeur des Universités, Lyon II, Rapporteur  
Marie-Christine Bordeaux, Maître de conférences, Université Stendhal, Grenoble III  
Marc Derycke, Professeur des Universités, Saint-Étienne, Rapporteur  
Véronique Leclercq, Professeur des Universités, Lille I, Directrice  
Gilles Leclercq, Professeur des Universités, Lille I

Soutenue le 8 juin 2009

## **Remerciements**

*Je voudrais tout d'abord exprimer toute ma gratitude à Véronique Leclercq, ma directrice de Recherche, pour son accompagnement et son aide précieuse tout au long de cette thèse.*

*Mes remerciements vont particulièrement aux apprenants-stagiaires et aux intervenants qui ont accepté de m'accorder des entretiens ainsi qu'à leurs structures d'appartenance en Belgique, en Bourgogne, en Champagne-Ardenne, dans le Nord-Pas-de-Calais, en Picardie et en Rhône-Alpes.*

*Je tiens beaucoup à remercier l'équipe d'Initiales pour son soutien et son encouragement notamment Francesco Azzimonti, Anne Christophe, Colette Noël, Omar Guebli, Bénédicte Batier, Michel Legros, Denis Vidril et Catherine Perbal.*

*Merci à ces lecteurs attentifs, Pierre Christophe, Marcel Christophe et Véronique Briois qui n'ont rien voulu laisser au hasard de la plume.*

*A tous, je dois cette recherche.*

*A Simon, Hugo, Marie et Alexandre.*

<b>AVANT – PROPOS .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>8</b>
<b>PREMIERE PARTIE : PLACE DE L’ACTION CULTURELLE DANS LA LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME .....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE I – ILLETTRISME ET CULTURE.....</b>	<b>16</b>
1. Emergence de la notion d’illettrisme .....	17
2. Des définitions successives.....	21
3. Politique publique actuelle : priorités et pratiques mises en œuvre.....	29
4. La difficile mesure de l’illettrisme .....	35
5. Culture et rapport à l’écrit .....	44
6. Pratiques culturelles illettrées et lettrées .....	57
7. Politiques culturelles et illettrisme.....	60
<b>CHAPITRE II – ACTIONS CULTURELLES ET RAPPORT A L’ECRIT DANS L’OFFRE DE FORMATION.....</b>	<b>76</b>
Introduction .....	77
1. Caractéristiques générales de la région Champagne-Ardenne .....	78
2. Organisation de la lutte contre l’illettrisme en Champagne-Ardenne .....	84
3. Le Festival de l’écrit en Champagne-Ardenne .....	94
4. Caractéristiques générales de la région bruxelloise.....	106
5. L’organisation de la lutte contre l’illettrisme en région bruxelloise.....	112
6. Des pratiques de développement culturel à Bruxelles .....	122
<b>CHAPITRE III – PRATIQUES CULTURELLES ET DEMARCHES PEDAGOGIQUES DES PROFESSIONNELS DANS LA LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME.....</b>	<b>130</b>
Introduction .....	131
1. Caractéristiques des intervenants .....	133
2. Quelles représentations ont les intervenants des apprenants-stagiaires ?.....	144
3. Quelles représentations ont les intervenants des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ? .....	154

4. Pratiques de développement culturel mises en œuvre dans les démarches pédagogiques .....	162
Conclusion .....	183
<b>DEUXIEME PARTIE : PRATIQUES CULTURELLES ET PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME.....</b>	<b>186</b>
<b>CHAPITRE IV – PRATIQUES CUTURELLES AU QUOTIDIEN DES APPRENANTS-STAGIAIRES .....</b>	<b>187</b>
Introduction .....	188
1. Caractéristiques sociodémographiques des apprenants-stagiaires .....	190
2. Représentations de la culture et pratiques culturelles au quotidien.....	207
3. Représentations et pratiques de l'écrit.....	241
4. Modélisation et pratiques de lecture .....	252
5. Rapport à l'écrit en Maisons d'arrêt.....	261
Conclusion .....	271
<b>CHAPITRE V – RAPPORT A LA FORMATION LINGUISTIQUE VU PAR LES APPRENANTS-STAGIAIRES.....</b>	<b>273</b>
Introduction .....	274
1. Rapport à la formation linguistique.....	275
2. Effets de la formation linguistique .....	299
Conclusion.....	305
<b>CHAPITRE VI – RAPPORT AUX PRATIQUES DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL PROVOQUÉES, ACCOMPAGNÉES ET ENCADRÉES VU PAR LES APPRENANTS-STAGIAIRES.....</b>	<b>308</b>
Introduction .....	309
1. Rapport aux pratiques de développement culturel.....	310
2. Effets des pratiques de développement culturel .....	341
3. Ecart entre les représentations des apprenants-stagiaires et celles des intervenants.....	390
Conclusion.....	398
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>400</b>

---

<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE .....</b>	<b>411</b>
<b>ANNEXE I .....</b>	<b>418</b>
- Circulaire relative au programme « contrats ville-lecture »	
<b>ANNEXE II.....</b>	<b>425</b>
- Des dispositifs et des organismes de formation en région Champagne-Ardenne	
<b>ANNEXE III .....</b>	<b>426</b>
- Annexe III.1. Extrait relatif aux ateliers de formation de base	
- Annexe III.2. Réapprentissage du savoir de base pour jeunes de 16 à moins de 26 ans	
- Annexe III.3. Les ateliers de pédagogie personnalisée (APP)	
<b>ANNEXE IV.....</b>	<b>437</b>
- Les organismes travaillant dans le domaine de l’alphabétisation en région bruxelloise	
<b>ANNEXE V .....</b>	<b>443</b>
- Circulaire relative aux subventions de projets « Alpha-culture »	
<b>ANNEXE VI .....</b>	<b>447</b>
- Grille d’entretien auprès des intervenants des champs social, formatif et culturel	
<b>ANNEXE VII .....</b>	<b>449</b>
- Grille d’entretien auprès des apprenants-stagiaires	
<b>ANNEXE VIII.....</b>	<b>451</b>
- Questionnaire auprès des détenus	
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>452</b>

## AVANT-PROPOS

Si la parole est indissociable de l'Homme et porte sa pensée intérieure, l'écrit est un instrument de la connaissance et de la liberté. Son apparition dans l'histoire des Hommes en témoigne. De nombreux mythes tentent d'en éclairer les raisons : pour les Égyptiens, la naissance de l'écriture est un don des Dieux. Les Chinois, eux, pensent qu'elle leur a été subtilisée. La naissance de l'écriture a été liée au sacré et aux secrets du monde. Au cours des siècles, son enseignement et son usage se sont situés au centre d'enjeux religieux, politiques et économiques.

En 1966, j'ai onze ans. Je vis dans mon village natal de la vallée du Nil en Égypte. Des voisins, des proches et des membres de ma famille m'attendent à mon domicile, après l'école, pour me demander de l'aide : écrire une lettre à un fils, un cousin, un mari, un ami... partis travailler à la ville. Cette demande est une marque de confiance car je deviens dès lors détenteur de ce qui pour eux est de l'ordre de l'intime, de la confidentialité. Par ces lettres, ils cherchent à donner des nouvelles, à rassurer sur leur santé mais ces courriers traitent également d'événements importants pour la vie sociale et économique du village : alliance matrimoniale, deuil, naissance, achat ou vente de biens. Ces personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école portent un regard admiratif sur mon savoir lire et mon savoir écrire. Dans des lieux et des moments différents, elles expriment avec force et conviction la même pensée : *« savoir lire et écrire est une lumière »*. Je lis, à travers leur propos, un encouragement pour aller plus loin encore vers cette lumière.

Dans ce contexte, j'ai peu à peu gravi, non sans difficulté, mais avec fierté, les différentes étapes d'un parcours scolaire puis universitaire. Il m'était alors inconcevable d'échouer tant étaient forts les attentes et les encouragements de mon environnement social et familial. Ce parcours porteur d'espoir a cependant heurté la tradition familiale en créant une rupture dans la transmission de ce qui est le plus précieux : la terre. Mon grand-père paternel n'a pu ainsi transmettre à son unique petit-fils son domaine agricole.

L'écrit a été, et est toujours, présent à chaque moment de mon parcours, parcours scolaire et universitaire mais aussi professionnel. Il traverse doublement mon activité par ses fonctions dans le domaine du journalisme, de l'édition mais aussi par le fait que mon travail s'intéresse plus particulièrement aux personnes rencontrant des difficultés dans leur relation avec l'écrit. Ces expériences me conduisent aujourd'hui à interroger les rapports entre l'illettrisme et la culture.

## INTRODUCTION

Depuis trois décennies, la question de l'illettrisme, en France, a alimenté des discours, traversé la société, le champ de la formation et de la recherche et le monde de la communication. Dès les années 90, des recherches sont menées. Elles investissent plusieurs approches : historique, sociologique, anthropologique, économique, linguistique, éducative, médiatique, médicale et pathologique, psychologique, cognitiviste, biographique.<sup>1</sup> Elles posent la question de l'illettrisme dans différents secteurs de la société : monde rural, monde urbain, échec scolaire, entreprise, exclusion... A la multiplicité des approches et des domaines d'intervention correspond la difficulté d'appréhender une notion qui reste complexe. L'illettrisme ne peut être réduit à l'incapacité de lire, d'écrire et de compter. Il est fait de tout ce qui, sur le plan des aptitudes et des attitudes, empêche les personnes de communiquer par écrit, de s'insérer dans la société moderne et de vivre pleinement leur statut de citoyen.

Malgré l'évolution dans la professionnalisation des intervenants, le développement de techniques pédagogiques spécifiques, il n'est pas toujours facile de mobiliser dans la durée ces adultes (taux d'abandon élevé en cours de formation) et d'affirmer que la formation a permis aux participants d'acquérir durablement des connaissances et des compétences en matière de maîtrise des savoirs de base (lire, écrire, compter et communiquer). Y a-t-il des dimensions qui n'ont pas été prises en compte dans les programmes de formation ?

A la question : « Qu'est-ce que l'écrit pour vous ? », un jeune en formation répondait : « *Le monde de l'écriture, ce n'est pas un monde imaginaire, c'est la réalité de ce que je ne sais pas* ». Comment entrer dans le monde de l'écrit lorsque ce dernier ne s'inscrit pas dans les références de l'environnement familial et social ou qu'il n'est associé qu'à un vécu scolaire difficile ou encore à des représentations normatives ?

Si, pour chacun d'entre nous, l'écrit est fort utile lorsque nous avons affaire à notre banquier, à l'instituteur (professeur des écoles), à l'assistante sociale... ou lorsque nous avons besoin de remplir d'innombrables formulaires administratifs,

---

<sup>1</sup> Cf., FREYNET Pierre, 1998, *La recherche sur l'illettrisme et l'éducation de base des adultes en France, quelques éclairages bibliographiques*, Angers, 2<sup>e</sup> université d'été nationale sur l'illettrisme à Lille. Service Universitaire de formation continue, 57 p.



l'acte de lire et d'écrire ne se limite pas à l'utile et au pratique. Il ne s'agit pas non plus uniquement d'étayer la poursuite d'un parcours scolaire, de compenser une partie des handicaps socioculturels, d'offrir une occasion de rattrapage, etc. Le véritable sens de l'écrit n'est-il pas ailleurs ? Ecrire pour se construire, structurer une pensée, organiser une réflexion et communiquer avec autrui. Lire, écrire, c'est aussi reconquérir une position de sujet. Faciliter l'accès au livre et à la lecture, c'est contribuer à ce que les personnes « *soient mieux à même de résister aux processus d'exclusion et d'élaborer une marge de manœuvre par rapport aux déterminismes sociaux ou familiaux* ». <sup>2</sup> Véronique Leclercq, dans son ouvrage *Face à l'illettrisme*, souligne que l'enseignement de la lecture/écriture doit permettre de développer des compétences sociales et culturelles <sup>3</sup>. Ainsi, entrer dans le monde de l'écrit ne se réduit pas seulement à une question instrumentale d'apprentissage linguistique. L'enjeu est aussi d'ordre social et culturel car l'écrit constitue le lieu où des relations peuvent se nouer : relations à soi, relations aux autres (famille, amis, société). Ici, le terme culture est entendu comme « *pensée de la relation au monde* ». <sup>4</sup> Il sous-tend une vision interactionniste de la culture, moteur de trajectoire sociale. Ne niant pas la réalité des déterminismes sociaux, cette conception de la culture s'appuie sur la capacité créatrice de l'individu, dans sa relation au monde.

Les rapports entre l'illettrisme et la culture sont au cœur de mes préoccupations personnelles et professionnelles. Coordinateur pédagogique depuis vingt ans d'actions relatives à la formation d'adultes vivant des situations d'illettrisme, j'ai pu observer l'évolution des dispositifs d'apprentissage et des pratiques pédagogiques menées par des formateurs dans différentes régions de France. Mes pratiques professionnelles se sont consacrées notamment à la mise en œuvre d'actions associant les dimensions formatives, sociales et culturelles telles que l'organisation de visites de Salons du livre, de concours d'écriture, de publications de productions écrites d'apprenants-stagiaires, de manifestations culturelles thématiques (Semaine de la langue française, Lire en fête...), d'ateliers de pratiques artistiques et de colloques. Ces actions ont suscité des réflexions diverses. Elles ont, du côté des intervenants, des partenaires institutionnels comme

---

<sup>2</sup> Cf., PETIT Michèle, 2002, *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 160 p. ; p.7.

<sup>3</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 1999, *Face à l'illettrisme : Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 200 p.

<sup>4</sup> Cf., ANLCI, terme produit en co-pensée, en avril 2005, par un groupe de travail, animé par BORDEAUX Marie-Christine, dans le cadre d'un forum permanent des pratiques sous l'égide de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

des apprenants-stagiaires, provoqué des résistances, des craintes mais aussi une transformation des représentations liées aux personnes peu scolarisées et peu qualifiées. Des questions liées à l'intérêt et à l'apport des actions culturelles, notamment en matière d'amélioration du rapport à l'écrit, se sont posées. Aussi ai-je trouvé pertinent d'effectuer une thèse concernant les pratiques culturelles dans l'accompagnement des personnes vivant des situations d'illettrisme. Pour cela, il nous semble nécessaire de prendre en compte les pratiques au quotidien des personnes peu scolarisées et peu qualifiées, dont celles qui s'apparentent à des pratiques de culture et de les différencier des pratiques de développement de la culture en formation. Nous utiliserons donc deux termes différents : les pratiques culturelles des personnes au quotidien et les pratiques de développement culturel en formation. Cette distinction nous aidera dans le traitement et l'analyse de l'impact des actions mises en œuvre.

Cette thèse est sous-tendue par la problématique suivante : **les pratiques de développement culturel dans le cadre de la formation produisent-elles des effets positifs dans l'accompagnement des personnes en situation de réapprentissage des savoirs de base ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ?**

Afin de nous aider à élaborer cette recherche, nous établissons l'hypothèse générale suivante : s'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel pourront avoir des impacts positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne en situation d'illettrisme. Trois sous-hypothèses sont posées :

**1. Les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit dans un sens positif.**

Elles offrent un terrain de création et d'expression. Elles aident à reconnaître le sens de l'écrit, vecteur de tous les savoirs et savoir-faire d'une société. Grâce au développement des pratiques culturelles, les apprentissages techniques de la langue deviennent lettres vivantes.

**2. Les pratiques de développement culturel contribuent à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi.**

Elles peuvent être à l'origine d'un processus de (re)construction de soi et participer à la construction du rapport au monde. Elles induisent à la fois une ouverture vers l'autre, vers l'environnement extérieur et produisent en retour une valorisation et une reconnaissance qui renforcent l'estime de soi. La construction identitaire ne réside pas dans une situation statique mais elle s'inscrit dans un processus dynamique et évolue tout au long de l'apprentissage et de la vie.

**3. Les pratiques de développement culturel ont un impact positif sur le lien social.**

Elles facilitent l'inscription de la personne dans une démarche d'engagement quelle qu'elle soit (de formation, d'insertion sociale, professionnelle, participation à la vie associative...).

## **Démarche méthodologique**

Nous nous engageons dans un travail de réflexion qui veut contribuer à redéfinir des approches et des pratiques dans le domaine du traitement de l'illettrisme. Pour ce faire, il est primordial de recueillir un ensemble de données permettant de nourrir cette réflexion. Notre recherche s'appuie sur une méthode qualitative. La démarche mise en oeuvre vise à découvrir, à comprendre et à traiter des données qualitatives. Le recueil de ces données s'effectue à partir d'entretiens en tenant compte du contexte et des significations individuelles des personnes enquêtées (intervenants et apprenants-stagiaires).

### **a) Des entretiens auprès des apprenants-stagiaires**

Nous avons fait le choix de nous fonder, tout au long de notre travail, sur la parole et l'expression des personnes concernées, identifiées comme « apprenants-stagiaires », pour cerner de plus près ce que ces personnes pensent et disent de l'apprentissage en lien avec des activités culturelles. Cette approche est aussi une façon d'intégrer et de valoriser ces personnes dans le cadre d'une recherche universitaire.

Nous avons choisi comme instrument de recueil de données l'entretien individuel semi-directif. Pour cela, nous avons rencontré et interviewé vingt adultes de faible niveau de scolarisation et de faible niveau de qualification inscrits dans des dispositifs « formels » ou « non formels » d'apprentissage linguistique.

#### b) Des entretiens auprès des intervenants

Il nous a paru pertinent de croiser ces paroles d'apprenants-stagiaires avec le regard des divers intervenants concernés. Nous avons choisi en conséquence de mener également des entretiens avec vingt intervenants travaillant dans la formation pour adultes. Ces derniers sont issus de champs professionnels distincts : social, formatif et culturel.

Le choix des sujets enquêtés s'est effectué à partir de notre connaissance des structures impliquées dans le traitement de l'illettrisme et intégrant des pratiques de développement culturel. Notre démarche a privilégié deux typologies d'enquêtés (apprenants-stagiaires et intervenants) afin de croiser les données recueillies et d'identifier d'éventuels écarts. Précisons que sept intervenants rencontrés n'ont aucun lien avec les apprenants-stagiaires enquêtés.

Les entretiens se sont déroulés sur site, au sein des structures d'accueil des apprenants-stagiaires, et sur les lieux de travail des intervenants. Ils ont été menés à l'aide d'une grille construite avec des questions ouvertes pour privilégier la prise de parole et l'écoute active<sup>5</sup>. La durée moyenne d'un entretien est d'une heure et demie. Un enregistrement audio a été effectué de manière à pouvoir traiter de façon scrupuleuse la parole des enquêtés, excepté en Maisons d'arrêt où nous avons pris en notes manuscrites les réponses des détenus car nous n'avons pas obtenu l'autorisation d'enregistrer. Afin de préciser et de vérifier les données recueillies, d'approfondir certaines réponses, l'entretien initial a été complété par un deuxième, voire un troisième entretien physique et/ou téléphonique.

Les données recueillies ont trait aux itinéraires biographiques et de formation, aux représentations et pratiques, à l'expérience des actions culturelles et aux effets perçus.

L'analyse et l'interprétation de ces données (mots, discours, représentations) visent à vérifier les hypothèses posées. Des indicateurs ont été élaborés portant sur le

---

<sup>5</sup> Les grilles d'entretien sont présentées en annexes VI et VII, pp.445-448

rapport à l'écrit, le rapport à soi et aux autres ainsi que sur l'inscription dans des activités sociales, culturelles et professionnelles. Nous avons également effectué un travail de modalisation par comptage manuel pour analyser et interpréter les pratiques informelles de l'écrit des apprenants-stagiaires et leurs représentations des effets des pratiques de développement culturel.

Pour conserver l'anonymat, nous attribuons un code à chaque personne interviewée. Concernant les apprenants-stagiaires, nous donnons à la fois un code et un prénom fictif, pour faciliter la lecture.

### c) Cadre théorique et pratiques mises en œuvre

Cette recherche puise dans diverses approches théoriques sur la notion d'illettrisme et le concept de culture pour tenter de déterminer les enjeux pédagogiques, éthiques, idéologiques et politiques en présence.

Tout au long de notre travail, nous tentons d'établir des liens entre les pratiques recensées et les approches théoriques existantes. A quels types d'approches théoriques les données recueillies peuvent-elles être rattachées ? Quelles sont les convergences et les divergences apparaissant entre le cadre théorique posé et les informations obtenues par les entretiens ? Quels sont les concepts fondamentaux de ce cadre théorique permettant de vérifier les hypothèses avancées dans le cadre de notre problématique ?

La première partie de cette recherche présente des données générales sur l'illettrisme, notamment en termes de notion et de chiffres. Nous nous sommes appuyés sur des données statistiques, des ouvrages consacrés à cette notion et des documents publiés par des instances publiques. Nous avons étudié le concept de culture à travers des références bibliographiques portant sur des travaux théoriques et des recherches-actions menés dans les domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation.

Afin de chercher à établir la place de l'action culturelle dans la lutte contre l'illettrisme, nous avons enquêté auprès des institutions chargées du traitement des problématiques linguistiques et culturelles pour rassembler des documents et des publications. Notre connaissance des réseaux opérationnels de la lutte contre l'illettrisme en France et en Belgique francophone nous a aidé à obtenir des documents et des informations sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par

les intervenants. A titre d'exemple, nous avons effectué deux monographies : celle de la région Champagne-Ardenne et celle de la région bruxelloise où se déroulent des actions auxquelles font référence des apprenants-stagiaires et des intervenants. Pour comprendre les approches et les démarches pédagogiques des intervenants, nous avons recherché, au cours des entretiens, à identifier leurs caractéristiques (diplômes, parcours de formation, champs d'appartenance, expériences) et leurs spécificités selon les différents champs. Notre enquête a porté sur leurs représentations de la culture et des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires. Nous avons cherché également à déterminer quels étaient les liens établis par ces intervenants avec l'environnement social et culturel. A partir des données recueillies, nous avons établi différentes catégories sur les types de pratiques de développement culturel et leur place vis-à-vis de l'apprentissage linguistique.

Dans la deuxième partie, notre questionnement et notre réflexion se sont nourris de la parole des apprenants-stagiaires. Nous avons cherché à établir quelles étaient leurs pratiques culturelles informelles, leur rapport à l'apprentissage linguistique ainsi que leurs représentations de la culture et des effets des pratiques de développement culturel en formation.

Les apprenants-stagiaires ont été surpris, parfois décontenancés face aux questions posées. Plusieurs relances ont été nécessaires pour leur permettre de s'exprimer. Les silences et les hésitations ont été pris en compte pour la conduite et l'interprétation des entretiens. Les réponses obtenues ont été répertoriées et ont permis de dégager des catégories et des dominantes. L'étape suivante a consisté à croiser ces données avec celles des intervenants pour déterminer des écarts éventuels.

Tout au long de notre travail, nous avons cherché à confronter les données obtenues avec des conceptions théoriques et des recherches-actions en lien avec notre problématique.

**PREMIERE PARTIE**

**PLACE DE L'ACTION CULTURELLE  
DANS LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME**

## **CHAPITRE I – ILLETTRISME ET CULTURE**

1. Emergence de la notion d'illettrisme
2. Des définitions successives
3. Politique publique actuelle : priorités et pratiques mises en œuvre
4. La difficile mesure de l'illettrisme
5. Culture et rapport à l'écrit
6. Pratiques culturelles illettrées et lettrées
7. Politiques culturelles et illettrisme



## 1. Emergence de la notion d'illettrisme

Dans la France des années 60-70, il n'y a pas de personnes en situation d'illettrisme désignées comme telles. Tout au long des années de croissance, entre la reconstruction d'après-guerre et le premier choc pétrolier, il n'est pas question d'illettrisme mais d'analphabétisme. Il s'agit seulement de nouveaux immigrants qui sont en train, aux cours du soir ou dans les actions d'alphabétisation de formation des grandes entreprises, d'apprendre à parler la langue du pays qui les a fait venir.<sup>1</sup> En 1956, dans un contexte de misère économique, de précarité sociale et culturelle, dans le bidonville de Noisy-le-Grand, le Père Joseph Wrésinski, fondateur « d'Aide à Toute Détresse (ATD) Quart-Monde », découvre les situations d'illettrisme. Il pose le même constat en 1961 dans le bidonville de « La Campa » à La Courneuve, en 1966 dans la Cité d'urgence de La Cerisaie à Stains, en 1967 à Neuilly-Plaisance, dans la Cité des Emouleuses à Créteil et dans les bidonvilles des Francmoisis à Saint-Denis. En 1977, le mouvement ATD Quart-Monde, à l'occasion de son 20<sup>e</sup> anniversaire utilise officiellement pour la première fois, lors d'une conférence au Palais de la Mutualité à Paris, le terme *illettrisme* qui figure dans un document intitulé « *Le Défi du Quart-Monde* ». En fait, dix-sept ans auparavant, un peu avant Noël 1960, les premiers volontaires d'ATD Quart-Monde découvraient que des parents étaient incapables d'écrire un mot d'affection à leurs enfants éloignés. Sept ans après, en 1985, le mot illettrisme prend place dans le dictionnaire de la langue française *Le Petit Robert* qui date l'apparition du mot à 1983, année au cours de laquelle l'Etat commande officiellement un rapport sur cette question en France.

En janvier 1984, le premier rapport officiel *Des illettrés en France* a été remis au gouvernement de Pierre Mauroy, Premier ministre. Les auteurs de ce rapport déclaraient qu'il existe des illettrés en France malgré Jules Ferry et un siècle d'instruction obligatoire. Il faut même les compter par millions si, par illettrés, on entend ceux qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture et qui, de ce fait, sont gravement gênés dans leur vie quotidienne ou professionnelle<sup>2</sup>. Face à ce constat,

---

<sup>1</sup> Cf., HEBRARD Jean, 1990, « Illettrisme, le cas de la France », in *Actualité de la formation permanente*, n°106, Paris, Centre Inffo.

<sup>2</sup> Cf., ESPERANDIEU Véronique et LION Antoine (avec la collaboration de BENICHO Jean-Pierre), 1984, *Des illettrés en France : Rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation Française, 160 p.

le rapport propose d'agir sans délai et de préparer l'avenir. En ce sens, les auteurs formulent douze propositions<sup>3</sup> :

1. Fixer un calendrier.
2. Créer un groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.
3. Établir un recensement national des actions conduites en faveur des adultes illettrés et une mise en réseau des divers organismes concernés.
4. Dégager des moyens à la formation des formateurs.
5. Inclure la lutte contre l'illettrisme dans une politique globale de la lecture.
6. Développer le réseau des bibliothèques, centres documentaires, dans les quartiers urbains et les cantons ruraux.
7. Utiliser les ressources de l'informatique pour l'apprentissage de la lecture dans la politique actuelle de diffusion de l'informatique. Privilégier les jeunes des milieux les plus défavorisés.
8. Équiper d'une dimension explicite de lutte contre l'illettrisme le dispositif d'action auprès des jeunes en difficulté.
9. Afficher, dès 1985, la lutte contre l'illettrisme au rang des priorités de la politique nationale de formation professionnelle ; en 1984, renforcer et coordonner les soutiens déjà apportés par quelques ministères.
10. Soutenir le développement culturel et les apprentissages de base (lecture-écriture) de publics en situations particulières : dans les centres d'hébergement, auprès de familles en difficulté et dans les établissements pénitentiaires.
11. Lancer un programme de recherche sur l'illettrisme.
12. Susciter en 1984 une mise en commun des acquis et une progression de la réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ce rapport officiel s'intitule *Des illettrés en France*. Il porte avant tout sur des personnes et des situations plurielles plutôt que sur des concepts définis scientifiquement.

Pour faire suite au rapport de 1984 et aux différentes propositions de ses auteurs, la mission interministérielle Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) a été créée. Placée sous l'autorité du ministre des Affaires Sociales, le GPLI est chargé de mettre en œuvre un plan d'urgence. La France reconnaît alors officiellement que l'illettrisme fait partie des grands problèmes sociaux. Il devient une priorité nationale par les plus hautes instances de l'Etat. En effet, le gouvernement socialiste de Pierre Mauroy nomme en 1984 le premier président du comité d'orientation du GPLI, le député socialiste Jean-Michel Belorgey. En 1987,

---

<sup>3</sup> Cf., *Des illettrés en France*, ibid., p. 105.

sous le gouvernement de Jacques Chirac, le député CDS (Centre Démocrate Social) des Pyrénées-Atlantiques François Bayrou remplace Jean-Michel Belorgey. En 1993, Pierre Lequiller, député UDF (Union pour la Démocratie Française) des Yvelines, devient le troisième président de cette mission interministérielle. Des correspondants du GPLI, régionaux et départementaux, sont nommés. Ils sont présents, les uns pour s'occuper des dossiers administratifs et les autres pour introduire une journée d'études ou un colloque ou encore rédiger un éditorial dans un document... même si souvent, sur le terrain, le titre « correspondant départemental GPLI » est simplement honorifique. Daté de mars 1999 et présenté à la presse deux mois après, le rapport Geffroy « *Lutter contre l'illettrisme* » va mettre fin au GPLI et donner naissance à un groupement d'intérêt public (GIP), l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) dont la Directrice n'est autre que l'auteur du rapport.<sup>4</sup>

L'illettrisme figure dans la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998. En effet, l'article 149 de cette loi stipule : « *La lutte contre l'illettrisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées assurant une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme dans leurs domaines d'action respectifs* ». <sup>5</sup>

L'article 24 de cette même loi précise : « *La lutte contre l'illettrisme fait partie de l'Education permanente. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part* ».

Dans le livre IX du Code du travail du 29 juillet 1998, ont été inscrites les actions de lutte contre l'illettrisme en tant qu'actions de formation. Leurs coûts sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle.<sup>6</sup>

L'illettrisme est « une affaire d'Etat » envisagée au plus haut niveau. Le Président de la République, le 28 août 1996, dans le cadre d'un conseil des ministres insiste

---

<sup>4</sup> Cf., GEFROY Marie-Thérèse, 2002, *Lutter contre l'illettrisme*, Paris, La Documentation Française, 80 p.

<sup>5</sup> Cf., Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, avril 1999, *Le programme de la loi de prévention et de lutte contre les exclusions*, Paris, 128 p. ; p. 52.

<sup>6</sup> Cf., ANLCI, 2003, *Lutter contre l'illettrisme, cadre national de référence*, Lyon, 92 p. ; p. 11.

sur l'importance d'une politique de lutte contre l'illettrisme. Quelques mois plus tard, en présentant ses vœux à la Nation le 31 décembre 1996, il souligne la nécessité de se mobiliser contre l'illettrisme dès l'école. Le chef de l'État est revenu sur ce sujet le 14 juillet 2000 et le 14 juillet 2003, lors des interviews traditionnelles sur France 2 et TF1, pour inscrire l'illettrisme parmi les axes majeurs du combat contre les inégalités. Dans sa déclaration aux Français, le 14 novembre 2005, pendant les événements de « violence urbaine », Jacques Chirac prononçait : « *La loi sur l'école entre en application. Elle donnera à chaque élève les moyens d'acquérir le socle des connaissances indispensables et permettra de lutter efficacement contre le fléau de l'illettrisme* ». Depuis octobre 2000, l'ANLCI ne cesse d'organiser des séminaires, colloques, forums, interventions et débats. Pourtant, l'impact de la « nouvelle réforme de lutte contre l'illettrisme » n'est pas encore lisible et visible sur le terrain. Ce constat ne nie pas pour autant l'existence de Centres de Ressources Illettrisme. Ces derniers agissent de façon inégale en lien avec des associations et des organismes de formation, selon les régions et les personnes qui en ont la charge.

L'Etat et les collectivités territoriales font appel aux organismes de formation pour mettre en œuvre des dispositifs formels à destination des personnes en situation d'illettrisme. Le tissu associatif, quant à lui, développe des actions non formelles de lutte contre l'illettrisme.

Parallèlement, de nouvelles structures apparaissent régulièrement au gré de la volonté de fondations et de personnalités devenues expertes dans le domaine de l'illettrisme : « *Lire et faire lire* » avec Alexandre Jardin, « *Savoir pour réussir* » avec Alain Bentolila.

- *Lire et faire lire* est une association créée fin 1999, qui a pour objet de promouvoir et de développer le goût de la lecture. L'association fait appel à des bénévoles retraités ou âgés d'au moins 50 ans pour lire des histoires à des enfants scolarisés en école primaire. Son organisation est assurée, en lien avec l'Education nationale, par deux associations : la Ligue de l'enseignement et l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF).

- *Savoir pour réussir* se définit comme une nouvelle approche de la lutte contre l'illettrisme. Elle concerne des jeunes, repérés en situation d'illettrisme lors de la JAPD, âgés de 17 à 18 ans. Elle s'appuie sur un réseau de parrainage et propose un accompagnement personnalisé. Cette association est soutenue par la Fondation

Caisse d'Épargne, conseillée en matière d'illettrisme par Alain Bentolila qui en est l'initiateur.

Ainsi, depuis l'origine, la question de l'illettrisme a fait couler beaucoup d'encre et alimenté de nombreux discours. Comme l'affirme le sociologue Bernard Lahire, l'illettrisme est devenu « *une affaire d'Etat* », <sup>7</sup> ce qui n'est pas sans effets sur les représentations des publics. Bernard Lahire, lors d'une conférence, <sup>8</sup> s'attache à analyser les « *discours publics, politiques, médiatiques, savants* » incessants qui ont accompagné la prise de conscience de cette question. Son analyse met en exergue le flou qui caractérise la notion d'illettrisme, l'usage circonstancié des données chiffrées et « *l'abus des exemples dramatiques qui visent à provoquer un choc émotionnel... qui finissent par enfermer et stigmatiser* ». Certains discours associent l'illettrisme au handicap jusqu'à décrire les personnes concernées comme « incapables de penser » ou plus facilement aux prises avec la violence : « *Ces intellectuels pensent même parfois que c'est un manque de culture qui entraîne vers tous les extrémismes, vers l'intolérance, vers le racisme, vers la xénophobie* ».

Bernard Lahire dénonce la confusion entre les notions d'éthique et de culture en soulignant la dérive qui consiste à associer cette question à des problèmes publics, politiques mais aussi à ce qui touche à la sphère privée (épanouissement personnel, dignité, bonheur...) : « *De l'illettrisme, facteur parmi d'autres d'exclusion, nous sommes passés historiquement à l'illettrisme source, cause, symbole ou forme suprême de l'exclusion. (...) Le manque de lecture ou des difficultés d'écriture deviennent le comble de la misère humaine* ».

## 2. Des définitions successives

L'illettrisme demeure-t-il un objet social non identifié ? En faisant de l'illettrisme un problème en soi, la complexité de ce phénomène a été oubliée. C'est une des questions relevées par Abdel Malek Sayad : « *En règle générale, le problème social se pose d'abord sur le mode pratique, comme une réalité empirique, avant*

---

<sup>7</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 372 p.

<sup>8</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1<sup>er</sup> septembre 2000, « L'illettrisme ou le monde social à l'aune de la culture », conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs, Paris.

*d'être converti ensuite en objet social. Et le moyen essentiel de cette conversion est le discours : celui que l'on tient sur le problème social d'un point de vue extérieur, extérieur à ceux pour qui se pose le problème, émanant de ceux qui ont à « gérer » (selon une terminologie affreuse) en experts, en savants, en connaisseurs de cette question. Et on en vient, en bonne méthode scientifique et en toute rigueur méthodologique, à traiter (et à conseiller de traiter) le discours sur l'objet comme faisant partie de l'objet. De ce point de vue, qui est le point de vue pédagogique, le problème de l'illettrisme est un sujet exemplaire. Exemple pour la réflexion et pour l'enseignement (...). Au fond, il faut qu'une société croie avoir éradiqué totalement l'analphabétisme, et depuis longtemps, au terme d'une longue tradition d'école obligatoire et gratuite (l'école de Jules Ferry), pour que ce type de société puisse découvrir un jour l'illettrisme et s'en scandaliser : pour qu'elle puisse s'avouer cette carence d'elle-même qui est éprouvée comme une honte. C'est sans doute à cette condition qu'il est possible d'inventer le mot et de chercher en même temps la réalité qu'il recouvre, à quelle réalité il peut correspondre ; d'entreprendre l'investigation de cette réalité, d'en analyser l'ampleur, la localisation géographique (quelles régions, France rurale/France urbaine) et son inscription sociale (sexe, âge, profession, appartenance sociale, etc.). Ainsi se fabrique de manière générale la réalité sociale ; et l'illettrisme comme objet social ne fait pas exception à cette règle ».<sup>9</sup>*

Depuis l'émergence de cette notion, des chercheurs au sein d'institutions ont tenté de définir l'illettrisme. Plusieurs définitions ont été élaborées. Si elles clarifient ce terme, elles renvoient également à des représentations diverses des illettrés et à des interrogations sur les pratiques de l'écrit.

## **2.1. Des institutions définissent l'illettrisme**

Pour l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), la « *littéracie* » (ou « *littératie* ») est « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* », définition de 1995.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Cf., SAYAD Abdel Malek, mars 1996, « L'illettrisme, un objet social non identifié ? » in *En toutes lettres* n°32, GPLI, Paris, 4 p. ; p. 2.

<sup>10</sup> Cf., ANLCI, 2002, *Lutter ensemble contre l'illettrisme, politiques et pratiques d'autres pays*, Lyon, 110 p. ; p. 16.

Ce terme désigne un ensemble de compétences de niveau de complexité croissant qui permet aux individus d'utiliser les écrits pour fonctionner dans la société en un temps et lieu donnés et pour parfaire leurs connaissances et accroître leur potentiel. Cette notion, qui nous vient des Etats-Unis d'Amérique et des grandes enquêtes de l'OCDE sur les niveaux d'« alpha » à l'échelon international, est assez proche de la définition donnée par l'UNESCO en 1985 de l'alphabétisation fonctionnelle. Elle inclut l'idée de fonctionnalité et de développement aussi bien économique que social : plus les acteurs économiques sont compétents, plus la société sera compétitive et en croissance ; plus les individus ont un haut degré de littéracie, plus ils répondent aux exigences sociales et surtout deviennent des acteurs qui font avancer la société. On pourrait donc conclure davantage que les notions d'alphabétisation ou de lutte contre l'illettrisme, la notion de « développement de la littéracie » insiste sur le lien entre la maîtrise de l'écrit et les pratiques sociales et professionnelles. Cela ne veut pas dire qu'il faille absolument utiliser ce terme à l'heure actuelle, car beaucoup soulignent la récupération de cette notion par un certain discours de compétitivité économique très influencé par l'OCDE : « *Selon l'enquête (de l'OCDE), plus une personne a un niveau de littératie élevé, plus elle a de chances de conserver, trouver ou retrouver un emploi, car elle est plus adaptable aux évolutions techniques. (...) on peut se demander, d'une part, s'il n'y a pas là un excès d'optimisme dans un environnement économique où les entreprises compriment les coûts de production (donc les coûts du travail et de l'emploi) et, d'autre part, si on ne risque pas ainsi d'occulter, au bénéfice des objectifs économiques, les finalités citoyennes et humanistes de la formation des personnes* ». <sup>11</sup>

Mission interministérielle de 1984 à 2000, « *le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels*

---

<sup>11</sup> Cf., FIJALKOW Jacques et VOGLER Jean, 2000, « Vous avez dit "littératie" » in LECLERCQ Véronique et VOGLER Jean (Dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, n° 90-91, revue Contradictions, Paris, L'Harmattan, pp. 51-52.

*le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication* », définition de 1995.<sup>12</sup>

Dans le rapport officiel de Marie-Thérèse Geffroy, on peut lire que relèvent d'une situation d'illettrisme « *les personnes qui ne peuvent comprendre, seules, une information disponible seulement sous une forme écrite, après avoir été scolarisées au moins cinq années* ». De quel type d'information s'agit-il ? Le rapport précise : « *Le tableau d'affichage dans une gare ou un aéroport, le mode d'emploi sur un produit ou des consignes de sécurité dans l'entreprise, une lettre de relance de l'Agence pour l'emploi, le livret de liaison d'un enfant avec son école... on pourrait multiplier les exemples* ». <sup>13</sup>

L'ANLCI, qui a remplacé le GPLI en octobre 2000, définit à son tour ce terme : « *L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs* », définition de 2003. <sup>14</sup>

Par ailleurs, les situations d'analphabétisme ou relevant du Français Langue Etrangère (FLE) sont distinguées. En effet, si une personne n'a jamais eu l'occasion d'apprendre un code écrit dans aucune langue, elle est en situation d'analphabétisme. Si une personne a été scolarisée dans une langue autre que le français et si elle souhaite apprendre le français, elle relève d'un apprentissage du Français Langue Etrangère.

---

<sup>12</sup> Cf., GPLI, 1995, *De l'illettrisme, Etat des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Paris, Centre Inffo, 64 p ; p. 55.

<sup>13</sup> Cf., GEFFROY Marie-Thérèse, 2002, op. cit., p. 16.

<sup>14</sup> Cf., ANLCI, 2003, op. cit., p. 72.



Aujourd'hui, le terme illettrisme renvoie à l'idée de la non-maîtrise d'un socle de compétences de base nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables lui permettant de vivre sa citoyenneté, d'être intégrée socialement, culturellement et professionnellement. En effet, autour des compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture), mathématiques et cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité d'apprendre...) apparaissent d'autres compétences de base dont l'importance croît avec les évolutions de la société. Les capacités à communiquer, à coopérer et à résoudre des problèmes sont présentes dans toutes les réflexions engagées. Pour l'ANLCI, « *développement des compétences de base et enrichissement culturel vont de pair* ». <sup>15</sup>

Le 30 août 2005, le Journal Officiel publie un nouveau terme : *littérisme*. Pour la Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), le littérisme, l'antonyme officiel d'illettrisme, désigne « *la capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et communiquer une information écrite dans la vie courante* ». Selon la DGLFLF, l'emploi de « littérisme » doit se généraliser rapidement dans le combat pour l'accès de tous au savoir et à la culture. Autour des termes littérisme/illettrisme, on assiste à des divergences entre la DGLFLF et l'ANLCI. L'une veut rendre le terme plus positif et l'autre veut nommer la réalité de l'illettrisme telle qu'elle est.

Du côté de l'Europe, depuis mars 2000 jusqu'à très récemment, un travail d'élaboration d'un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base a été conduit. Il souligne qu'un « *intérêt particulier devrait être porté aux groupes les plus défavorisés, les élèves aux besoins spéciaux, ceux en échec scolaire et les apprenants adultes* ». <sup>16</sup>

Dans un document officiel de la Commission européenne, on peut constater le passage du terme « compétences de base », utilisé jusqu'alors mais jugé trop restrictif, au terme « compétences clés ». La Commission européenne définit en 2002 « *les compétences clés comme un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Elles devraient être acquises au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation et servir de base à une poursuite de*

---

<sup>15</sup> Cf., ANLCI, 2003, *ibid.*, p. 14.

<sup>16</sup> Cf., Commission européenne, novembre 2004, Direction Générale de l'éducation et de la culture, Groupe de travail B Compétences clés, Education et formation 2010, novembre 2004, « Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie », *Cadre européen de référence*, Bruxelles, Belgique, 19 p. ; p. 1.

*l'apprentissage dans le cadre de l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». <sup>17</sup>

Elles concernent huit domaines : communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, les compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques, l'esprit d'entreprise et l'expression culturelle. Il s'agit d'une avancée importante qui permet de dépasser les savoirs de base habituels (lire, écrire et compter) et d'élargir à des compétences plus significatives, appropriées au monde d'aujourd'hui. Cette avancée concerne à la fois l'éducation scolaire et la formation des adultes. Cela signifie que la formation de base des publics les moins diplômés doit tendre à la prise en compte de l'ensemble des champs envisagés même s'il existe un noyau dur autour de la communication en langue maternelle et de la numératie.

Malgré l'évolution des définitions, depuis les années 80, les termes utilisés envisagent l'illettrisme comme un « manque », « une absence », « une incapacité à ». Ces connotations négatives ne sont pas sans influences sur les politiques publiques mises en œuvre. Les auteurs d'une enquête<sup>18</sup> consacrée à l'action culturelle dans la lutte contre l'illettrisme menée dans trois régions (Lorraine, Nord-Pas-de-Calais et Rhône-Alpes) soulignent que la principale difficulté réside dans le fait que la lutte contre l'illettrisme se présente comme une « cible floue », difficile à identifier en tant que telle, car toujours mêlée à d'autres cibles : insertion sociale, réinsertion professionnelle, lutte contre la grande pauvreté et l'exclusion, recherche de publics éloignés de la culture...

## **2.2. L'illettrisme, une problématique transversale**

L'analyse de la complexité de la question de l'illettrisme nous amène de plus en plus à ne pas le considérer comme un secteur d'activité particulier, objet thématique spécifique, mais plutôt comme une problématique transversale à différents domaines d'action (le social, l'économique, le culturel) et, par-là,

---

<sup>17</sup> Cf., Commission européenne, 2004, op. cit., p. 6.

<sup>18</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, 2005, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 208 p.

transversale à différents dispositifs et à différents secteurs professionnels. La question des personnes en situation d'illettrisme peut se poser à travers l'approche économique (vie de l'entreprise, nouvelle qualification, employabilité et chômage...) mais aussi à travers une approche culturelle (fréquentation du livre, appétit de lire, formes d'écriture et d'expression), comme à travers une approche sociale (utilisation des « papiers » ou documents, compréhension des circuits, négociation avec les bailleurs, feuille d'impôt, etc.). L'illettrisme n'est pas un problème en soi.

La personne est au centre. En premier lieu, on ne travaille pas sur une notion, un concept, un discours mais sur une personne avec son histoire, son parcours... qui ne sont pas toujours linéaires et simples. Les propos d'Anna en témoignent : *« J'ai fait la maison familiale trois années et une dernière année en IREO (Institut Rural d'Education et d'Orientation). Ce qui donne donc l'équivalent de la 4<sup>e</sup>. J'ai redoublé le CM2 et la 6<sup>e</sup>. L'école primaire s'est très mal passée. Beaucoup de problèmes, un rejet par rapport à mon poids, j'étais obèse, (j'avais) des problèmes personnels qui m'ont bloquée avec ma famille, et l'école et l'extérieur. Comme j'avais toujours (des) Mal, Médiocre, Passable sur mon cahier du jour à l'école primaire, j'ai décidé de me corriger moi-même. J'imitais l'écriture du Maître et je mettais en rouge dans la marge : Mal, Médiocre. Aujourd'hui, j'écris, je lis. J'ai commencé à avoir le goût de la lecture à 18 ans chez ma première patronne qui était orthophoniste ».*

C'est à travers des situations que les personnes vivent des difficultés (familiales, personnelles, sociales, professionnelles...). C'est souvent à travers ces situations que se manifeste la faiblesse du rapport à l'écrit. Voici l'exemple de Claude qui, depuis l'âge de 17 ans, travaille en tant que conducteur d'engin. En 2004, alors qu'il a 49 ans, un lycée professionnel recherche un formateur technique pour encadrer des jeunes sur la conduite d'engins de travaux publics. Du point de vue pratique, Claude se sent tout à fait apte pour réaliser cette tâche, cependant, lorsqu'il apprend durant l'entretien qu'il y a une partie « théorique » et des cours à mettre en place, il renonce par peur de se trouver en difficulté, *« avoir l'air bête, me retrouver coincé face aux élèves à cause de mes problèmes d'écriture... si je devais écrire au tableau... ».*

Ce qui est en jeu, c'est le rapport à la maîtrise de l'écrit. L'écrit comporte à la fois la lecture et l'écriture mais aussi les repères dans l'espace et dans le temps, le

raisonnement logique et la compréhension des faits de la vie quotidienne. Ce qui est en jeu, c'est la relation plus ou moins aisée avec les différentes composantes de l'écrit.

*« C'est pas le tout de savoir lire, y faut savoir comprendre ce qu'on lit déjà » (Edwige).*

*« Avant, j'osais pas lire. Maintenant, j'arrive à lire tout de suite, j'ai pas peur. Quand y a un texte, je peux dire de quoi ça parle. J'suis plus concentrée. Je suis plus forte » (Cindy).*

*« Pour la première fois, j'ai pris ma voiture pour partir seul, en dehors de ma ville. Avant je ne conduisais que dans ma ville, parce que je connaissais. Un jour, j'ai décidé de partir à la ville voisine. Il y a une seule route, tout droit. J'étais content d'aller à une autre ville. Et puis, sur la route, il y avait des travaux. Ils étaient en train de faire un rond-point. Je savais pas où aller. J'ai tourné, tourné, tourné. J'ai pas trouvé, alors je suis rentré chez moi. Depuis, je ne veux plus conduire tout seul en dehors de ma ville » (Robert).*

Confrontées à des situations qui nécessitent l'usage de l'écrit, les personnes élaborent des stratégies d'évitement, mais en même temps, mobilisent des ressources propres autres que le rapport à l'écrit sur lesquelles il est important de s'appuyer dans la recherche des traitements multiples face à des situations complexes.

Franck a des difficultés pour lire et est très angoissé face à toute situation d'écriture. En revanche, il est passionné d'astrophysique et est capable de tenir une longue conversation sur ce sujet, de citer Hubert Reeves. C'est grâce à la télévision qu'il a acquis toutes ces connaissances. C'est à partir d'écrits de vulgarisation scientifique portant sur la vie et la mort des étoiles que l'apprentissage a pu se mettre en place.

La question n'est pas d'envisager la lecture et l'écriture comme une fin en soi mais de les inscrire dans une vision plus large d'insertion sociale, professionnelle et de développement de la citoyenneté : envisager la maîtrise de l'écrit en termes de communication.

On n'apprend pas à lire et à écrire pour devenir citoyen. C'est en tant que citoyen que la personne a le droit d'accéder à la formation et à la maîtrise de l'écrit.

*« L'écrit, moi, ça m'ouvre des portes sur le savoir, toujours apprendre, communiquer avec les autres par écrit ; j'aime apprendre tout le temps, tout*

*comprendre, tout savoir, m'exprimer aussi par l'écriture. C'est une façon de militer contre l'intolérance, les inégalités, l'injustice et toutes formes de maltraitance envers les enfants et les animaux » (Irène).*

### **3. Politique publique actuelle : priorités et pratiques mises en œuvre**

#### **3.1. Formation de base et place de la culture**

La dimension « culturelle/socioculturelle » est bel et bien présente dans le champ de la formation de base des adultes.<sup>19</sup> Dans les années 70-76, les dispositifs de formation s'adressant aux publics français peu qualifiés et peu scolarisés renvoient aux finalités de l'Education permanente. Ils se réfèrent à des idéaux tels que :

- idéal de la seconde chance et de l'égalité des chances pour tous, lutte contre les inégalités sociales et culturelles ;
- idéal de l'émancipation par l'instruction, éducation civique et populaire, développement de réseaux communautaires locaux et de l'animation socioculturelle.

Cela se traduit par la mise en œuvre d'actions collectives de formation qui privilégient la formation générale de base et l'accompagnement culturel.

Concernant les publics immigrés, les mêmes idéaux s'affirment :

- la lutte contre les inégalités sociales et culturelles ;
- la lutte contre le racisme ;
- la prise de conscience d'une identité sociale et politique de la participation démocratique à la société du pays d'accueil.

L'accès à la culture apparaît comme une des composantes essentielles de la formation de base des adultes.

Les finalités des dispositifs de formation vont évoluer en fonction du contexte socio-économique. Ainsi, à partir de 1982, suite à la montée de la crise économique, apparaissent les notions de : publics de bas niveau, illettrisme, formation de base, bas niveau de qualification, etc. Les formations cherchent

---

<sup>19</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 1998, « Les évolutions de la formation de base des adultes » in *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen* – coordonné par EL HAYEK Christiane, Paris, La Documentation Française, pp. 215-226.

désormais, d'une part à traiter socialement le chômage et à lutter contre les exclusions, d'autre part à faciliter l'adaptation au nouveau contexte socio-économique.

Depuis cette période, deux conceptions différentes de la formation de base perdurent : la « *lutte contre l'illettrisme située en dominante sur le versant social et culturel et (la) formation des salariés peu qualifiés située sur le versant économique et professionnel* ». <sup>20</sup>

Ces frontières traversent les différents champs impliqués dans la lutte contre l'illettrisme. Ainsi, il semble incohérent pour un délégué départemental de l'ANLCI de demander à son Directeur l'autorisation de participer à un colloque, en juin 2006, sur le thème « *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme* ». Ce délégué dira : « *Nous, nous sommes dans la dimension de l'illettrisme en rapport avec le travail* ». Et il ajoute : « *Mon directeur me dira que ce n'est pas dans notre champ de compétences* ».

### **3.2. L'ANLCI, un cadre national de référence**

Le cadre national de référence réalisé et publié en 2003 par l'ANLCI fixe des priorités dans le but de construire une égalité des chances d'accès à la lecture, à l'écriture, à la langue française ainsi qu'aux compétences de base. Quatre principes directeurs sont indiqués :

- une priorité nationale exigeant une action concertée des pouvoirs publics nationaux et territoriaux, des entreprises et de la société civile ;
- une démarche tournée vers l'accès de tous aux compétences de base, à la maîtrise de la langue française, à la culture ;
- une action continue à tous les âges de la vie (dès l'enfance et jusqu'aux personnes avancées dans l'âge) ;
- une veille constante pour mieux connaître, comprendre et informer.

L'ANLCI va plus loin encore et établit un calendrier de sept priorités pour 2004-2005, à savoir :

---

<sup>20</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 1998, op. cit., p. 219.

### **1. Organisation de la politique publique**

En s'appuyant sur les évolutions institutionnelles et structurelles des pouvoirs publics et de leurs services, opérationnaliser la transversalité de la politique de lutte contre l'illettrisme et conforter le principe d'une responsabilité partagée.

### **2. Plans régionaux**

Ils ont pour vocation d'organiser l'action des pouvoirs publics, de la société civile et des acteurs de l'économie pour développer dans chaque région, en s'appuyant sur le cadre national de référence, un plan de lutte contre l'illettrisme répondant aux besoins des personnes ainsi qu'aux problèmes que l'illettrisme peut engendrer dans un territoire. Cette priorité de l'ANLCI, annoncée dans son calendrier 2004-2005 pour une durée de trois ans (2005 à 2007), s'est concrétisée par la rédaction de cinq plans dans cinq régions.<sup>21</sup> Cependant, d'autres régions n'ont pas attendu cette directive pour mettre en œuvre de véritables plans Etat/Région. Nous pouvons citer à titre d'exemple la région Nord-Pas-de-Calais ou encore la région Normandie. En ce qui concerne les plans rédigés suite à la directive de L'ANLCI, nous pouvons observer, à leur lecture, un grand nombre de similitudes. Deux grands axes sont proposés :

- la prévention de l'illettrisme par, entre autres, l'accompagnement à la scolarité en lien avec les écoles et la fonction parentale ;
- la lutte contre l'illettrisme par, notamment, la formation linguistique.

Ces plans régionaux réunissent plusieurs champs (social, culturel, éducatif, professionnel...) et des participants représentant l'Etat, des collectivités territoriales, des organismes de formation ainsi que des associations. La diversité des représentants renvoie à la complexité de l'illettrisme et à la volonté de l'aborder dans une démarche transversale. Cependant, les programmes d'actions proposés ne renvoient ni à une co-pensée, ni aux différentes composantes de la langue (langagière, sociale et culturelle). Chaque dimension est prise en compte séparément. Par ailleurs, ces plans régionaux abordent la connaissance des personnes en situation d'illettrisme par l'identification, le repérage de manques, de défaillances. Les actions de remédiation proposées dans ces récents plans tiennent rarement compte des ressources propres du public visé. Cependant, nous pouvons noter que le plan des Pays de Loire souligne la nécessité de s'appuyer sur les pratiques sociales et professionnelles des personnes concernées, dans la mise en

---

<sup>21</sup> En juin 2006, dans cinq régions (Alsace, Haute-Normandie, Limousin, Pays de Loire et Picardie), un plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme a été rédigé.

œuvre d'une pédagogie appropriée : « une pédagogie qui s'appuie sur les pratiques sociales et professionnelles de chaque apprenant et les valorise ». <sup>22</sup>

L'élaboration de ces plans s'est construite à partir d'un état des lieux de l'existant en termes de type d'action, de couverture territoriale, d'organismes engagés, de partenaires impliqués et non sur la base d'une évaluation qualitative d'actions menées parfois depuis vingt ans.

### **3. Mesure de l'illettrisme**

Fournir des données statistiques quantitatives et qualitatives permettant de mesurer l'importance de l'illettrisme dans la société française, renforcer la fiabilité et la pérennité des dispositifs de mesure au niveau national et régional ainsi qu'au niveau international.

### **4. Compétences de base**

Intégrer la lutte contre l'illettrisme dans une politique plus globale de développement des compétences de base à tous les âges de la vie en s'appuyant sur un référentiel national traitant tout particulièrement des degrés 1 et 2<sup>23</sup> et sur la recherche de stratégies appropriées de reconnaissance et de validation des acquis.

### **5. Prévention dès l'enfance**

En complément de l'action renforcée du système éducatif lors des premiers apprentissages et tout au long de la scolarité, favoriser le développement des coopérations entre l'école, les familles, les acteurs de l'environnement.

### **6. Offres de services**

Clarifier, articuler et faire progresser les offres d'activités et de services concourant à l'accès aux compétences de base à partir de milieux porteurs de solutions pour les personnes en situation d'illettrisme : la formation, l'accompagnement solidaire, le champ culturel, l'éducation populaire, l'entreprise et le milieu pénitentiaire.

---

<sup>22</sup> Cf., Mission régionale de lutte contre l'illettrisme, février 2005, *Plan régional pour l'accès de tous à la maîtrise de l'écrit et aux compétences de base*, Pays de Loire, Nantes.

<sup>23</sup> *Degré 1 : Repères structurants*

Compétences permettant de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.

*Degré 2 : Compétences fonctionnelles pour la vie courante*

Compétences permettant, dans un environnement familial, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc.

Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordres linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.



### **7. Forum permanent des pratiques**

Impulser et pérenniser une dynamique nationale de mutualisation des pratiques, de valorisation des innovations et de développement des processus de professionnalisation.

Ces priorités sont lisibles dans des documents officiels et visibles sur le site<sup>24</sup> de l'ANLCI. Cependant, on peut s'interroger sur leur impact au quotidien, auprès des professionnels et des personnes concernées.

### **3.3. L'offre de formation de base : de quel dispositif parle-t-on ?**

Depuis les années 80, des dispositifs de formation spécifiques à la lutte contre l'illettrisme ont été mis en œuvre. Selon les lieux, les actions se nomment Ateliers de Formation de Base (AFB), Ateliers de Savoirs de Base (ASB), Service d'Acquisition des Savoirs de base, mais aussi Ateliers de lecture/écriture, remise à niveau, etc. Il existe aussi d'autres dénominations : le réseau des APLIS (Atelier Permanent Local d'Individualisation des Savoirs de base) en Poitou-Charentes, le réseau Lire, regroupant 15 dispositifs permanents de maîtrise des savoirs de base, dans le Nord-Pas-de-Calais...

Même s'il s'agit de dispositifs ouverts, ils concernent plus particulièrement des publics demandeurs d'emploi ainsi que des détenus et sont financés par le Fonds Social Européen/IRILL (Insertion Réinsertion ILlettrisme). Les fonds transitent, en général, par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP). Les Conseils Généraux financent des actions concernant les bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion. Les municipalités et les entreprises peuvent aussi participer au financement d'actions.

Ces dispositifs de formation ont pour but de favoriser l'acquisition ou le réapprentissage des savoirs de base (écouter, lire, écrire, appréhender l'espace et le temps, calculer et raisonner) en vue d'accéder à une plus grande autonomie dans la vie quotidienne et pour faciliter la construction de parcours d'insertion.

Il s'agit de permettre à des jeunes et adultes de se réapproprier la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul et de découvrir, pour certains, l'entreprise et son environnement.

---

<sup>24</sup> Cf., [www.anlci.fr](http://www.anlci.fr)

### ***Panorama de l'offre de formation de base<sup>25</sup>***

En effet, la loi du 13 août 2004 sur les libertés locales donne aux régions, à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2005, une compétence générale en matière de formation professionnelle, entre autres, de l'ensemble des demandeurs d'emploi.

Cette compétence se traduit par la mise en œuvre d'actions de formation. Les programmes régionaux de formation professionnelle pour demandeurs d'emploi sont organisés selon la procédure de l'article 30 du Code des marchés publics. Ils comprennent trois types d'actions : les actions préparatoires, les actions qualifiantes ou à finalités professionnelles et les actions « Accès à l'emploi » (AAE).

Certaines formations prennent en compte la dimension d'acquisition des savoirs de base mais dans le cadre d'une action plus globale :

#### **- Emergence/confirmation de projet professionnel (EPP/PPP)**

C'est une action d'orientation professionnelle amenant les stagiaires à définir et/ou confirmer un projet professionnel réaliste ainsi qu'un plan d'action permettant de le faire aboutir. Elle s'adresse à des publics de niveau VI et V bis (niveau CAP/BEP non validé ou sortie fin de 3<sup>e</sup> et du second cycle court avant terme) qui ont besoin de découvrir et de comprendre l'environnement professionnel, ainsi que d'apprendre à s'y situer tant en termes de savoir-faire que de savoir-être.

#### **- Remise à niveau sur projet professionnel (RAN PRO)**

Cette action de formation consiste à réactualiser et à accroître les connaissances générales des stagiaires en lien étroit avec leur projet professionnel. La finalité est de permettre la poursuite en action préqualifiante ou qualifiante et, le cas échéant, l'accès à l'emploi des demandeurs d'emploi ayant un profil professionnel mais des lacunes dans certains domaines de formation générale (en rapport avec ce projet). Elle s'adresse à un public de niveau V bis ayant vécu souvent des situations d'échec scolaire et donc parfois réfractaire aux pédagogies classiques. Il est donc préconisé de mettre en œuvre l'individualisation et toute méthode suscitant l'implication du stagiaire dans son apprentissage. L'organisme doit veiller à ce que le stagiaire accroisse sa curiosité, son autonomie et ses implications en situation d'apprentissage ainsi que sa culture générale (notamment celle liée à son projet professionnel). En ce sens, le travail sur les savoirs fondamentaux et pré-requis doit se faire en lien étroit avec le projet professionnel du stagiaire.

---

<sup>25</sup> L'offre de formation de base, présentée dans cette recherche, s'appuie essentiellement sur les dispositifs existant en région Champagne-Ardenne. Mais, cette réalité locale est, à bien des titres, représentative d'une réalité nationale plus large.

- Confirmation de projet professionnel ciblée sur une filière professionnelle (CPP PROF)

Il s'agit d'une action d'orientation professionnelle amenant les stagiaires à confirmer/infirmier leur projet professionnel. Il est question également d'acquérir un premier niveau de culture et de technicité dans un domaine professionnel précis. L'action met l'accent sur une approche concrète du marché du travail et fait découvrir les métiers de la filière professionnelle concernée. Elle s'adresse à un public de niveau V bis, demandeur d'emploi ayant un projet professionnel.

- Pré-qualification (PQ)

Elle permet aux stagiaires d'acquérir les pré-requis professionnels du métier ou du secteur professionnel ciblé, nécessaires à l'entrée en formation qualifiante ou à l'emploi. Il s'agit avant tout de donner aux stagiaires les connaissances pratiques et théoriques de base devant leur permettre d'accéder à un premier niveau d'employabilité ou à une formation qualifiante de niveau V a minima. Elle concerne le public (niveau V bis et V) demandeur d'emploi ayant un projet professionnel validé en rapport avec le métier visé.

#### **4. La difficile mesure de l'illettrisme**

Depuis plusieurs années, malgré de nombreuses enquêtes et la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation, il semble encore difficile de mesurer de façon précise le nombre de personnes concernées et leurs caractéristiques. *« Il est vrai que la mesure de l'illettrisme est une préoccupation relativement récente. Les premiers chiffres officiels ne datent finalement que de 1988. Les conflits qui ont toujours entouré les estimations ont rendu le débat difficile : 5,4% selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) en 1994, 8% selon la conscription, 9% selon la JAPD de 1999, 20% selon Infométrie en 1988 ou 40% d'illettrés selon l'EIAA, Enquête Internationale de l'Alphabétisation des Adultes (résultats non officiels)».*<sup>26</sup>

L'enquête EIAA, réalisée sous l'égide de l'OCDE en 1995, a placé avant-dernière la France, en termes de chiffres. Cette enquête internationale a été fortement contestée par la France à tel point que deux chercheurs lui ont consacré un

---

<sup>26</sup> Cf., RIVIERE Jean-Pierre, 2001, *Illettrisme, la France cachée*, Paris, Gallimard, 256 p. ; p. 91.

ouvrage.<sup>27</sup> Les auteurs critiquent à la fois la méthode et les objectifs de cette enquête importée des Etats-Unis d'Amérique. Ces critiques sont fondées sur plusieurs constats :

- l'enquête compare sur une même échelle de valeurs les compétences en matière de lecture de populations de pays différents. Or, l'illettrisme est un problème complexe qu'on ne peut cerner par des critères universels ;
- l'enquête communique des statistiques internationales qui comparent les faits de société sans prendre en compte la diversité des modèles sociaux et culturels.

Par ailleurs, dans cet ouvrage, les auteurs rappellent que cette enquête s'inscrit dans la longue tradition des tests d'intelligence effectués aux Etats-Unis et dont l'utilisation abusive a conduit dans le passé à de nombreuses dérives et polémiques.

Ces variations de résultats rendent peu crédible la mesure de l'illettrisme. Néanmoins, les chiffres communiqués par les dispositifs « JAPD », Journée d'Appel de Préparation à la Défense (ministère de la Défense et de l'Education nationale) et « repérage en milieu pénitentiaire » portant sur des populations spécifiques sont des indicateurs significatifs. L'IVQ (Information et Vie Quotidienne) apporte également un éclairage à partir d'une enquête sur un échantillonnage de l'ensemble de la population adulte (enquêtes de 2004 et 2005 réalisées par l'INSEE). Nous présentons ici les caractéristiques et résultats de ces différentes enquêtes.

#### **4.1. Enquête Internationale de l'Alphabétisation des Adultes (EIAA)**

Cette enquête internationale a été lancée auprès de douze pays. Au final, l'analyse statistique porte sur sept pays. La France ne fait pas partie de ce groupe. L'enquête se base sur des travaux canadiens et américains des Etats-Unis et s'appuie sur le concept de littéracie, « *l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information imprimée dans le cadre de ses activités quotidiennes à la maison, au travail ou dans la collectivité* ». <sup>28</sup> L'EIAA se focalise sur l'usage de l'écrit. Les épreuves sont conçues à partir de documents portant sur des situations réelles. Il s'agit d'observer la capacité à comprendre un environnement. Trois capacités de lecture sont testées au moyen de trois types d'écrits :

---

<sup>27</sup> Cf., BLUM Alain et GUERIN-PACE France, 2000, *Des chiffres et des lettres*, Paris, Fayard, 191 p.

<sup>28</sup> Cf., RIVIERE Jean-Pierre, 2001, *ibid.*, p. 95.

- la lecture de textes suivis (nouvelles, poèmes, articles de presse...);
- la lecture de textes schématiques (horaires de transport, cartes routières, tableaux et graphiques...);
- la lecture de textes au contenu quantitatif (état d'un compte en banque, représentations graphiques de données chiffrées...).

Une échelle comprenant cinq niveaux de capacités a permis un classement par pays et par capacités de lecture.

Niveau 1 : incapacité à traiter les textes.

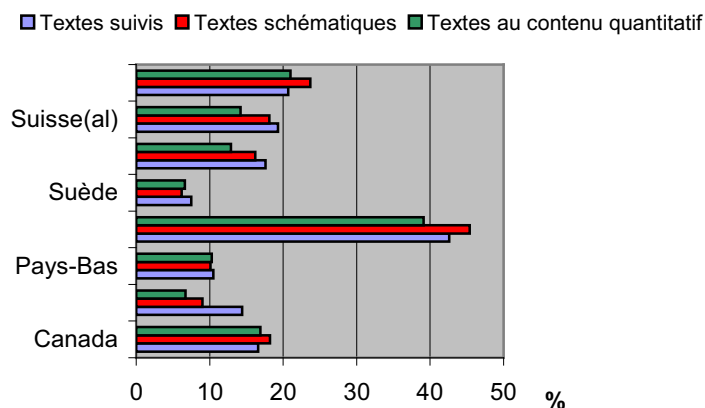
Niveau 2 : personnes s'appuyant sur quelques indices et utilisant des écrits simples.

Niveau 3 : personnes ayant une certaine capacité d'autoapprentissage. Il est identifié par de nombreux pays comme le niveau seuil de la littéracie.

Niveaux 4 et 5 : personnes ayant de très bonnes capacités dans le traitement des différents écrits.

Un échantillonnage comprenant des adultes de 16 à 65 ans a été réalisé. 2 000 à 3 000 personnes par pays, et jusqu'à 5 600 au Canada, ont été interrogées. Si l'enquête comprend la population migrante, elle exclut les militaires, les détenus et les personnes hospitalisées ou internées en institut psychiatrique. Les résultats démontrent une importante variation d'un pays à l'autre. On peut constater dans le graphique ci-dessous que, sur les épreuves de textes suivis, 7,5% des Suédois testés échouent. 9% en Allemagne, 10% aux Pays-Bas, 18% au Canada, 24% aux Etats-Unis d'Amérique. Tandis qu'en Pologne, cette situation concerne 42,6% des testés.

**Comparaison internationale EIAA : le niveau 1**



Source : RIVIERE Jean-Philippe, op.cit, page 97.

#### **4.2. L'évaluation de la maîtrise de la compréhension de l'écrit à la JAPD (ministère de la Défense et de l'Éducation nationale)**

Conformément à la loi du 28 octobre 1997, tous les jeunes français garçons et filles d'environ 17 ans, après avoir effectué les formalités du recensement, sont appelés à participer à une journée de tests et d'information sur la défense, dénommée JAPD. Ce dispositif, mis en place à compter du 3 octobre 1998, concerne l'ensemble des départements métropolitains ainsi que les DOM-TOM. L'attestation de participation à la JAPD est indispensable pour passer le permis de conduire ou tout diplôme d'Etat.

L'évaluation relative à la maîtrise de l'écrit se déroule en deux temps. Le matin, une épreuve d'orientation est proposée. Elle sollicite des compétences de recherche et de sélection d'informations dans un document de la vie quotidienne ainsi que la compréhension d'un texte narratif de 607 mots.

Les jeunes ayant obtenu de faibles résultats passent, dans l'après-midi, des épreuves visant à mesurer leur maîtrise des mécanismes fondamentaux de la lecture et de l'orthographe (épreuve A). Les autres passent des épreuves d'évaluation d'un niveau plus élevé portant sur des lectures complexes.

Un échec aux épreuves A conduit le jeune à un entretien d'information sur l'aide que peut lui apporter le réseau d'insertion (Missions locales et Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation - PAIO). Si le jeune est scolarisé, un signalement à l'Inspection Académique (ou Rectorat) dont dépend son établissement scolaire est fait.

En 2003, les résultats pour environ 800 000 jeunes garçons et filles qui sont passés en JAPD sont significatifs. A la suite de l'épreuve A, 4,6% des jeunes présents à la JAPD sont repérés avec de sévères difficultés dont 6,3% de garçons et 2,8% de filles.<sup>29</sup> A ce chiffre s'ajoutent 7% ayant de très faibles capacités en lecture.

Cette enquête a des limites. D'une part, le test dure 20 minutes et ne comprend pas de recherches d'informations sur les caractéristiques familiales, sociales et économiques des jeunes concernés. D'autre part, les statistiques réalisées dans le cadre de la JAPD ne tiennent compte que des jeunes de nationalité française et potentiellement mobilisables en cas de conflit. Les jeunes qui se trouvent dans la

---

<sup>29</sup> Cf., Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, Direction de l'évaluation de la prospective, mai 2004, *Note d'évaluation n°04.07*, Paris.

même tranche d'âge et qui ne possèdent pas la nationalité française sont hors enquête. Il serait étonnant de ne pas trouver parmi eux un certain nombre relevant de l'illettrisme. Les jeunes ayant un handicap mental ne sont pas pris en compte non plus. Il est à préciser aussi que « *la mesure des performances en lecture est étroitement dépendante du recensement des jeunes par les mairies. C'est par le recensement que le ministère de la Défense établit les convocations à la JAPD. Or, le recensement peut varier d'un département à l'autre de 1% de non-recensés à 30% pour la classe d'âge principalement concernée par cette cartographie. La moyenne nationale non-recensée était de 9,03% en 1981 (...). Deux phénomènes sont de fait peu mesurables par l'instrument qu'offre la JAPD : l'illettrisme des banlieues et celui des personnes n'ayant pas la nationalité française* ». <sup>30</sup>

#### **4.3. L'évaluation des compétences de lecture de la population pénale**

Plus de 50% des personnes détenues entrant dans les prisons françaises sont sans diplôme ni qualification professionnelle et, parmi elles, se trouve un nombre important en situation d'illettrisme. Depuis 1994, les détenus francophones, non diplômés ou détenteurs du certificat d'études primaires, passent un test comparable à celui qui est proposé dans le cadre de la JAPD. Il s'agit d'une évaluation des performances en lecture. Le test se compose de six épreuves qui se succèdent avec un degré de difficulté croissant. Les trois premières épreuves concernent l'identification de mots (oralisation de mots simples, courts et fréquents, compréhension de mots en lecture silencieuse, oralisation de mots inventés). La quatrième épreuve vise la prise en compte de la syntaxe (compréhension de phrases simples). Les épreuves 5 et 6 portent sur les stratégies de lecture (lecture sélective d'un document et lecture intégrale d'un texte narratif court et évaluation de sa compréhension).

Les résultats de ce test sont saisis grâce à un logiciel « lecture et population pénitentiaire ». Ils permettent de regrouper l'ensemble des personnes évaluées en six familles :

*La famille A* : ces personnes n'ont aucun accès à l'écrit quel qu'il soit.

*La famille B* : ces personnes peuvent identifier des panneaux d'affichage urbain, des titres de journaux ou d'imprimés, des noms d'articles sur des publicités.

---

<sup>30</sup> Cf., RIVIERE Jean-Pierre, 2001, op. cit., p. 87.

*La famille C* : ces personnes peuvent lire des consignes simples, certains modes d'emploi, uniquement si les documents sont aménagés (phrases séparées, alinéas nombreux, vocabulaire simple), des textes d'affiches, des messages publics, des sous-titres télévisés.

Ces trois familles regroupent des personnes très en difficulté pour exploiter des documentations techniques, séquences de consignes, journaux, plans, pour comprendre les détails d'une convocation, d'un document administratif...

*La famille D* : ces personnes peuvent repérer des renseignements utiles dans une documentation, faire des recoupements, explorer avec profit magazines, horaires, petites annonces. En général, elles comprennent plans et schémas.

*La famille E* : l'accès au récit est possible, aux romans (avec un vocabulaire simple et d'une longueur moyenne), mais aussi aux textes explicatifs ou développant un raisonnement, aux termes d'un contrat, aux articles généraux non savants. Malgré cela, les personnes de la famille E rencontrent des difficultés quand il s'agit de sélectionner des informations dans un document.

*La famille F* : les personnes n'ont, en principe, pas de problèmes de lecture. Nos indicateurs n'évaluent que des compétences de base : la famille F regroupe les personnes pour lesquelles ces compétences semblent acquises.

Les résultats obtenus lors de l'année scolaire 1995-1996 auprès de 5 500 entrants dans 33 Maisons d'arrêt confirment les hypothèses sur l'ampleur de l'illettrisme en prison<sup>31</sup> :

- 39% du total des détenus entrants se situent en dessous du seuil de lecture fonctionnelle défini par ce test ;
- la moitié d'entre eux, soit 20% des détenus, sont en très grande difficulté au niveau même des mots ou des phrases.

Les limites d'interprétation de ce repérage sont doubles : le repérage effectué dans les établissements pénitentiaires ne parvient à toucher en moyenne que 65% des entrants et il ne semble pas possible d'étendre ces chiffres à l'ensemble de la population pénale.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Cf., ANLCI, 2002, op. cit., p. 97.

<sup>32</sup> Cf., Ministère de la Justice, 1997, *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire*, Paris, Direction de l'administration pénitentiaire, 152 p.



#### 4.4. Evaluation des difficultés des adultes face à l'écrit par l'enquête IVQ 2004

Sous l'impulsion de l'ANLCI, en 2004, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) a réalisé une enquête<sup>33</sup> sur l'Information et la Vie Quotidienne (IVQ) pour améliorer l'estimation quantitative des différents niveaux de compétence des populations adultes face à l'écrit et mieux connaître la nature des difficultés qu'elles peuvent rencontrer. Cette évaluation a été effectuée auprès de 10 000 personnes âgées de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine. Elle se réfère à des conduites de communication relationnelle et sociale de la vie courante et non à des situations d'apprentissage scolaire. En ce sens, elle s'appuie sur un ensemble d'exercices fondés sur des supports de la vie quotidienne (page d'un programme de télévision, cédérom de musique...) et est complétée par un questionnaire biographique. Les épreuves d'évaluation ont été conçues avec l'aide de plusieurs équipes des Universités de Lyon II, de Rennes II et de Paris V. La série de questions sur les compétences utilisées au quotidien et les difficultés éventuelles rencontrées a été élaborée par l'Institut National des Etudes Démographiques (INED). L'unité de recherche PsyEF, à l'institut de psychologie de l'Université Lumière-Lyon II a contribué à cette enquête par la construction d'outils d'évaluation permettant le dénombrement et la caractérisation des profils de compétences sur l'écrit.<sup>34</sup>

L'enquête propose une classification qui combine trois domaines fondamentaux : lecture de mots, compréhension d'un texte simple et production de mots écrits. Les résultats démontrent que 12% des adultes sont en difficulté préoccupante face à l'écrit dont 9% ayant été scolarisés en France et pouvant être considérés en situation d'illettrisme. L'enquête souligne que les femmes réussissent plus souvent que les hommes face à l'écrit, mais c'est l'inverse en calcul. Les personnes âgées de 18 à 29 ans sont bien moins en difficulté que leurs aînés que ce soit en lecture, en calcul ou en compréhension orale.

La démarche menée, dans le cadre de cette enquête, propose une approche différente des précédentes car elle prend en compte le rapport à l'écrit en lien avec la vie quotidienne. Son déroulement s'effectue par entretien, ce qui laisse la

---

<sup>33</sup> Cf., MURAT Fabrice, octobre 2005, « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale », Paris, INSEE, division emploi, n°1044.

<sup>34</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, LUIS Marie-Hélène, PAIRE Karine, PETIOT-POIRSON Karen et PETIT CHARLES Emmanuèle, 2004, *Evaluer les illettrismes, diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*, Paris, Retz, 176 p.

possibilité à l'enquêté de s'exprimer sur sa relation à l'écrit. On peut souligner que ce sont des enquêteurs formés qui conduisent ces entretiens. L'ensemble permet d'obtenir des résultats plus riches dépassant ainsi la simple catégorie « illettrisme ». Si le protocole diffère de l'enquête conduite dans le cadre de la JAPD, les résultats observés sont assez proches.

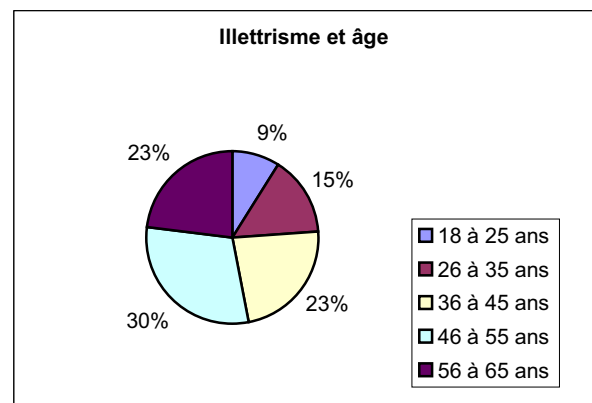
#### 4.5. Evaluation des difficultés des adultes face à l'écrit par l'enquête IVQ 2005

Cette récente enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) de l'INSEE a été conduite auprès d'un échantillon représentatif de 10 000 personnes âgées de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine. Elle communique le chiffre de 3 100 000 personnes. Cela signifie que 9% de cette tranche d'âge de la population ayant été scolarisée est en situation d'illettrisme. Plusieurs répartitions, notamment en termes d'âge, de territoires et d'emplois sont données.

##### *Illettrisme et âge*

Ces 3 100 000 personnes sont réparties, en termes d'âge, de la manière suivante :

- 9% sont âgées de 18 à 25 ans ;
- 15% sont âgées de 26 à 35 ans ;
- 23% sont âgées de 36 à 45 ans ;
- 30% sont âgées de 46 à 55 ans ;
- 23% sont âgées de 56 à 65 ans.



Source : ANLCI, *Illettrisme, des chiffres pour éclairer les décisions*, juin 2006

Les chiffres démontrent que plus de la moitié des personnes vivant des situations d'illettrisme ont plus de 45 ans. L'enquête précise que, sur les 3,1 millions des personnes concernées, 59% sont des hommes et 41% sont des femmes. Cependant, les hommes, en calcul, se débrouillent un peu mieux que les femmes à tous les âges de la vie. Ces résultats confirment les observations de la JAPD.

### ***Illettrisme et territoires***

La moitié ou presque (49%) des personnes en situation d'illettrisme vivent dans des zones faiblement peuplées :

- 28% dans des zones rurales ;
- 21% dans des villes de moins de 20 000 habitants.

Les 51% autres vivent dans des zones urbaines :

- 17% dans des villes de plus de 20 000 habitants ;
- 24% dans des villes de plus de 100 000 habitants ;
- 10% en région parisienne.

A ces chiffres s'ajoutent aussi ceux des jeunes garçons et filles de 17 ans dont les compétences en lecture et en écriture sont mesurées lors de la JAPD : 4,5% d'entre eux sont en situation d'illettrisme, 11% sont en difficulté face à l'écrit.

### ***Illettrisme et emploi***

Plus de la moitié (57%) des personnes vivant des situations d'illettrisme ont un emploi.

Les autres personnes sont réparties ainsi : 11% sont au chômage, 14% sont retraitées, 9% sont en formation ou en inactivité et 8% sont au foyer.

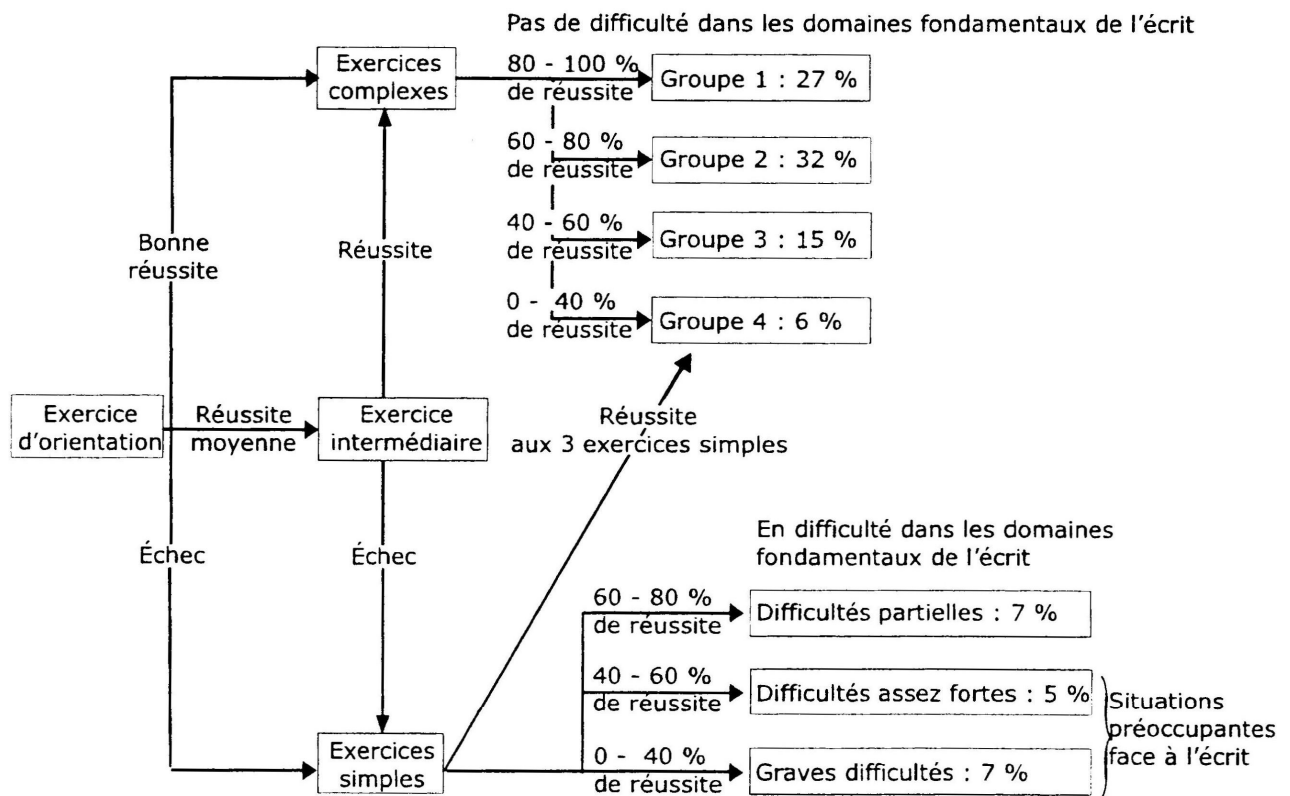
Par ailleurs, l'enquête indique également trois précisions :

- 26% des allocataires du RMI sont en situation d'illettrisme (la proportion est de trois fois plus élevée que dans l'ensemble de la population concernée) ;
- 74% des personnes vivant des situations d'illettrisme utilisaient exclusivement la langue française à la maison à l'âge de 5 ans ;
- 10% des personnes en situation d'illettrisme vivent dans des zones urbaines sensibles (ZUS). Mais le pourcentage dans ces quartiers dits difficiles des personnes en situation d'illettrisme est deux fois plus élevé que dans la population totale : 18% au lieu de 9%.

L'illettrisme est un phénomène qui concerne tous les âges et tous les milieux (rural, urbain).

Il est à souligner que cette enquête IVQ n'a pas été conduite dans les régions d'outre-mer. Elle n'a pas concerné non plus les détenus. Dans les deux cas, le taux d'illettrisme semble plus important.

## La détermination des compétences face à l'écrit



Source : INSEE Première n° 1044, Octobre 2005, page 2

## 5. Culture et rapport à l'écrit

La question des liens entre culture et illettrisme a été posée depuis de nombreuses années par des mouvements associatifs impliqués dans l'accompagnement des personnes vivant des situations de précarité et d'illettrisme. ATD Quart-Monde a souligné, dès sa fondation en 1958, l'importance de prendre en compte la misère culturelle des gens pour faire barrage à l'assistantat : « *La dimension culturelle, en 1977, a pris le chemin de la lutte contre l'illettrisme. En effet, l'action de lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans une démarche qui privilégie une culture partagée. Ce qui permet aux gens d'exprimer leur pensée, ce qui permet aussi le croisement des savoirs fondés sur l'interculturalité : le savoir théorique, le savoir de l'action et le savoir des gens. Chacun de ces trois savoirs est partiel et leur croisement permet d'aller vers l'autonomie dans une démarche de réciprocité* »<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Entretien avec FERRAND Claude, membre d'ATD Quart-Monde, mars 2007, Reims.

La culture occupe une place privilégiée au sein même de la problématique de l'illettrisme. Elle est au cœur de sa définition : « *Mais de façon paradoxale, l'action culturelle dans la lutte contre l'illettrisme occupe une place marginale dans un secteur où dominent les logiques de "rattrapage scolaire" et de formation* ». <sup>36</sup>

Cela nous conduit à nous interroger sur les possibilités d'accès à la culture des personnes peu scolarisées et peu qualifiées. La maîtrise de l'écrit est-elle indispensable pour appréhender différentes formes de culture ? Les personnes peu scolarisées et peu qualifiées sont-elles réduites à des formes de culture dites « populaires » ou « pratiques » ? Si non, quelles sont les conditions facilitant le dépassement de leur propre culture ?

Le concept de culture renvoie à de multiples définitions et courants de pensée. Nous présentons ici différentes approches de ce concept en vue d'en appréhender la complexité et d'étayer notre réflexion.

### **5.1. La culture, un concept en mouvement**

Le terme « culture » revêt de multiples usages et significations. Ce concept bénéficie et souffre à la fois d'un excès de sens et de la multiplication des significations qui l'ont enrichi au cours de l'histoire.

Il « *renvoie primitivement au rapport de l'homme avec la nature que les latins étaient soucieux tout à la fois de faire produire (l'agriculture) et d'honorer (le culte)* ». <sup>37</sup> Ce sens s'étendra à la culture du corps (culture physique) ou de l'esprit. Au XIX<sup>e</sup> siècle, apparaît la première définition du concept ethnologique de culture. Selon l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor (1832–1917), « *culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant*

---

<sup>36</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, 2006, « L'investissement culturel dans la lutte contre l'illettrisme, action culturelle et responsabilité sociale », *L'observatoire national des politiques culturelles*, n° 29, Grenoble, p. 18.

<sup>37</sup> Cf., CACCIA Fulvio, 2005, « Comment fabrique-t-on une langue de culture ? » in *La langue, véhicule des cultures*, Chaumont, Initiales, p. 75.

que membre de la société ». <sup>38</sup> A la même époque en France, ce terme est généralement utilisé par les chercheurs pour tout ce qui concerne le domaine de l'esprit au sens élitiste du terme. Il renvoie à la connaissance des œuvres : littérature, musique, peinture, etc., à la culture « *d'une personne cultivée* ».

L'école culturaliste américaine s'appuie sur la psychologie et la psychanalyse pour retrouver dans les composantes d'une culture, les mêmes éléments de sens. Pour Margaret Mead, Ralph Linton et Abram Kardiner, « *une culture n'est pas déterminée par des éléments objectifs mais par les attitudes devant la vie, par le comportement affectif des membres qui la supportent* ». <sup>39</sup> Cette conception défend l'idée que chaque société façonne à sa manière la personnalité des individus par son système éducatif, ses institutions, ses modèles et ses normes.

Pour les anthropologues qui se rattachent à l'école « Culture et personnalité », la culture ne peut se définir qu'à travers les hommes qui la vivent. « *L'individu et la culture sont conçus comme deux réalités distinctes mais indissociables qui agissent l'une sur l'autre : on ne peut comprendre l'une que dans son rapport à l'autre* ». <sup>40</sup>

Pour l'UNESCO, « *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ». <sup>41</sup>

En France, Claude Lévi-Strauss définit ainsi la culture : « *Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* ». <sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Cf., CUCHE Denys, 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte, 128 p. ; p. 16.

<sup>39</sup> Cf., FERREOL Gilles, 2002, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 243 p. ; p. 41.

<sup>40</sup> Cf., CUCHE Denys, 2004, *ibid.*, p. 37.

<sup>41</sup> Cf., UNESCO, 1982, Déclaration de Mexico lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico city.

<sup>42</sup> Cf., CUCHE Denys, 2004, *ibid.*, p. 43.

Edgar Morin souligne « *La notion de culture en sciences sociales est sans doute la moins définie de toutes les notions ; tantôt elle englobe tout le phénomène humain pour s'opposer à la nature ; tantôt elle est le résidu où se rassemble tout ce qui n'est ni politique, ni économique, ni religieux* ». <sup>43</sup>

D'autres approches sociologiques réservent le terme de culture pour désigner les traits et pratiques culturelles d'une société globale : la culture occidentale, européenne ou encore la culture française, etc. Cette approche inclut des « sous-cultures » au sein des sociétés au sens de « traits culturels communs » à l'intérieur de groupes. Ces « sous-cultures » peuvent se distinguer selon différents critères tels que l'âge (culture jeune), le sexe (culture féminine), l'espace territorial (culture alsacienne, corse et plus récemment culture des banlieues...) mais aussi en fonction du milieu social. Avec l'évolution de la société et plus particulièrement l'apparition de la société industrielle et de la division en classes, les membres des sociétés industrielles se distinguaient dans la hiérarchie sociale selon leurs conditions économiques. Ce qui amène à penser que la culture n'a pas le même sens pour tous. On parle alors de « sous-cultures » de classe : cultures populaire, ouvrière, bourgeoise...

Jean-Claude Passeron donne trois sens distincts du mot culture. Lorsque l'on veut définir les fins et les moyens d'une action culturelle, il y a trois composantes à prendre en compte qui obéissent à des logiques différentes en termes de fonctions, d'histoire et de structure.

### ***La culture comme style de vie***

Cette première composante porte un sens proche de la conception anthropologique de la culture. Elle définit la culture comme « *un ensemble des modèles de représentation et de pratique qui régularisent, en ajoutant leurs effets, l'usage des technologies matérielles, l'organisation des moments de la vie sociale, des catégories de la pensée ou des sentiments d'un groupe, (elle) constitue sans doute l'aspect d'une culture qui préserve le plus longtemps ses formes – qu'on les observe à l'échelle d'une aire de civilisation, d'une ethnie, d'une nation ou d'une*

---

<sup>43</sup> Cf., FERREOL Gilles, 2002, op. cit., p. 39.

*communauté locale* ». <sup>44</sup> En ce sens, on ne peut que constater que « *tous les groupes sociaux ont une culture* ». <sup>45</sup>

### ***La culture comme comportement déclaratif***

Il s'agit, ici, « *d'un autre aspect d'une culture par lequel celle-ci s'exprime en un discours oral ou écrit que celui-ci soit sporadique ou savamment construit en système (...). La culture déclarative propose la formulation autocentrée qu'une culture livre d'elle-même dans sa définition parlée ou écrite des rapports entre les valeurs, l'homme et le monde* ». <sup>46</sup> Il est question d'une « *mise en discours de la revendication propre à chaque culture particulière* ». <sup>47</sup>

### ***La culture comme corpus d'œuvres valorisées***

Elle se définit comme « *un vaste ensemble de faits constitué par ce qu'on a parfois désigné dans une société comme ses « œuvres de civilisation », c'est-à-dire comme un ensemble privilégié de messages qui font l'objet d'une expérience et d'un traitement social particuliers* ». On peut faire référence ici aux œuvres d'art, mais aussi à d'autres formes dans d'autres sociétés telles que des cérémonies religieuses ou magiques, sociales ou politiques (fêtes, jeux olympiques...).

Ces trois dimensions ne peuvent être considérées comme « *trois morceaux appelant des descriptions sans communication entre elles* ». Selon les cultures, ces dimensions n'auront ni le même poids, ni la même position. Il s'agit bien de « *systèmes de significations régis par des opérateurs différents* ». <sup>48</sup> Jean-Claude Passeron souligne que cette distinction en trois dimensions de la culture veut aider à la « *détermination des fins d'une action culturelle* ». <sup>49</sup> Il dénonce les illusions portées par l'action culturelle telle qu'elle se pratique aujourd'hui. En effet, pour agir sur les pratiques d'un groupe social réel, il est indispensable d'appréhender la nature, les différentes fonctions et valeurs des trois composantes de la culture de ce groupe.

---

<sup>44</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 672p. ; p.494.

<sup>45</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 495.

<sup>46</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, pp. 495-496.

<sup>47</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 496.

<sup>48</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 503.

<sup>49</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 502.



A titre d'exemple, l'action culturelle qui repose sur la multiplication d'occasions de rencontres des œuvres légitimes auprès de groupes sociaux pour qui la composante « corpus d'œuvres d'art » n'est pas prioritaire, court à l'échec. Ce type d'action porte l'illusion la plus répandue chez la plupart des agents de l'action culturelle : *« supposer qu'on peut transposer à tous les publics une forme, pourtant très localisée historiquement, d'articulation entre les trois logiques, celles-là même que pratiquent les classes cultivées de nos sociétés dont la subculture (culture qui peut être refermée sur elle-même c'est-à-dire dans les frontières strictes d'un groupe) consiste précisément à faire fonctionner la fréquentation des œuvres d'art goûtées dans leur singularité comme la forme majeure de leur usage du loisir, en y intégrant le plaisir déclaratif pris aux discours d'accompagnement qui explicitent et magnifient le sens culturel d'une telle conduite »*.<sup>50</sup>

Une autre illusion partagée communément est la conviction que *« les cultures de tous les groupes auxquels ils ont affaire sont également déclaratives »*.<sup>51</sup> Or les cultures populaires ne sont guère déclaratives, d'où la difficulté de l'usage de l'interview et de l'enquête auprès de ces groupes sociaux. Lors des entretiens que nous avons menés auprès des apprenants-stagiaires, il nous a fallu prendre en compte cette caractéristique. Pour appréhender leurs représentations et pratiques nous avons proposé aux enquêtés de nous répondre à partir d'exemples concrets, d'images en lien avec leurs expériences. Cette approche nous a conduit à réaliser des entretiens longs où de nombreuses reformulations ont été nécessaires. Ces premiers entretiens ont été complétés par d'autres échanges, afin de vérifier les données recueillies et de mesurer les éventuels écarts.

Sans cette connaissance approfondie, l'action culturelle ne peut définir ses fins et ses moyens. Il est donc indispensable que les intervenants et les responsables de l'action culturelle cassent *« en théorie comme en pratique le monument monolithe que représente la notion de « culture » prise en son sens amorphe »*<sup>52</sup> et distinguent à la manière du grammairien *« entre les différentes « parties du discours » qui, en chaque culture ou sous-culture, composent différemment sa logique de fonctionnement.(...) Cela suppose « qu'on choisisse, pour agir sur une culture, un système de fins compatibles entre elles à moyen et long termes, ce qui exige une*

---

<sup>50</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 504.

<sup>51</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 505.

<sup>52</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 507.

*connaissance de type physiologique des fonctions et des variations des diverses formes de culture prises pour cibles ».*<sup>53</sup>

*« La culture n'est ni un lot de produits à distribuer, ni un caillou qu'on ramasse sur le chemin, encore moins un diamant qu'on admire de loin. C'est une composition réglée de logiques symboliques, relativement indépendantes les unes des autres. Elle ne se manipule pas d'un seul bloc comme un objet, elle s'analyse comme un ensemble d'équilibres où tous les équilibrages ne sont pas possibles ».*<sup>54</sup>

Concernant plus particulièrement les cultures populaires, Jean-Claude Passeron insiste sur l'équilibre des forces en présence entre ces trois dimensions de la culture. Cet équilibre semble privilégier la dimension « culture comme style de vie ». Ce qui prédomine effectivement se traduit par des représentations, pratiques, moments de la vie sociale, catégories de la pensée, sentiments... En revanche, les composantes « déclarative » et « corpus des œuvres d'art » prennent une part moins prégnante.

Concernant la dimension déclarative, la « *mise en discours de la revendication propre à chaque culture particulière* » porte en elle la capacité de se faire accepter comme ce qu'elle revendique être et non comme ce qu'elle est effectivement. Elle s'affirme ainsi comme « *savoir absolu de l'essence de toute culture, alors qu'elle biaise toujours plus ou moins la description de ce qu'elle est elle-même comme pratique effective afin de faire coïncider idéalement les deux* ». <sup>55</sup> Cette dimension est largement dominante au sein des cultures dites « savantes » qui regorgent de mythes, théories philosophiques, idéologies sur leurs origines, gloires, destins.

Les travaux de Jean-Claude Passeron apportent un éclairage à la problématique de notre recherche notamment sur les liens entre culture et illettrisme. Les différents sens attribués à la culture rendent compte de la multiplicité des approches possibles tout en tenant compte des spécificités liées aux groupes sociaux. Le concept de culture envisagé comme processus dynamique nous aide à appréhender la complexité des logiques en présence. En établissant un lien entre les équilibres possibles des différentes composantes de la culture et la conception d'actions culturelles, Jean-Claude Passeron nous apporte des repères facilitant la

---

<sup>53</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 507.

<sup>54</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 508.

<sup>55</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 496.

connaissance des pratiques culturelles « informelles » des apprenants-stagiaires et l'analyse des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants. La prise en compte de ces différentes logiques nous semble déterminante dans la conception et l'évaluation des actions culturelles auprès des personnes en situation d'illettrisme. Aussi, nous nous appuyons dans notre recherche sur le cadre théorique pensé par Jean-Claude Passeron.

## 5.2. Qu'en est-il des cultures populaires ?

Il semble qu'une des revendications constituant la dimension déclarative porte la distinction idéologique du partage du monde social entre le « eux » et le « nous ». Cependant, concernant les cultures populaires, elle n'est affirmée explicitement qu'à l'intérieur du groupe : *« En direction des « Autres », de l'out-groupe, les déclarations se font presque toujours esquivent verbale ou accord de complaisance, qui n'engage pas ou pas au même point, en tout cas pas sur les mêmes objets »*.<sup>56</sup> Cette affirmation identitaire, au sein de cultures dominées, porte rarement sur la valeur de l'art. *« C'est presque toujours sous la forme de l'idéologie politique ou religieuse qu'une classe populaire a autonomisé son verbe conflictuel. Il est assez rare que la pratique déclarative des classes populaires prenne appui sur la valeur de son style de vie revendiqué comme tel, et encore plus rare que ce soit sur une ou plusieurs œuvres emblématiques, lorsqu'il s'agit d'exprimer ce qui fait sa raison d'être, de vivre, d'endurer, de lutter, de s'opposer (...) »*.<sup>57</sup>

Les entretiens menés dans le cadre de cette recherche auprès des personnes vivant des situations d'illettrisme confirment l'importance de la première dimension « *la culture comme style de vie* » et sa difficulté à s'affirmer sous forme discursive. Aux questions sur les activités spontanées, loisirs, centres d'intérêt, la plupart des réponses portent sur les activités quotidiennes. Les réponses sont souvent succinctes, évasives et les interlocuteurs semblent surpris, voire déconcertés, d'être interrogés à ce sujet. Il semble que la compétence à « discourir sur », l'approche de distanciation, de réflexion « méta » vis-à-vis de sa propre vie, de son identité soient peu présentes. De même, concernant la dimension culturelle, les interlocuteurs font difficilement le lien avec la valeur de l'art, la notion d'œuvres.

---

<sup>56</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 506.

<sup>57</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, ibid., p. 506.

Elle apparaît quasiment exclusivement auprès des personnes ayant bénéficié d'un accompagnement spécifique, de médiations culturelles.

### ***L'Education Populaire : activités socioculturelles et savoirs de base***

Ces pratiques s'appuient sur des conceptions issues de l'Education Populaire. Cette dernière se décline sous de multiples formes, distinctes voire même en opposition. Christian Maurel observe l'absence d'une construction conceptuelle en ce qui concerne le mot « populaire » d'Education populaire. Il propose d'appréhender cette notion en se rapprochant de ce qu'est l'éducation en général, en termes de comparaison et de différence. Il repère trois conceptions :

#### *La conception politique du peuple*

Elle s'exprime notamment par le vote. Elle a « *pour elle la force et la légitimité de l'universel* ». <sup>58</sup> L'enseignement public en revendiquant comme mission première la formation de futurs citoyens s'appuie sur cette conception. Elle est présente également au cœur d'actions conduites par des associations d'Education Populaire. Le peuple est pensé ici comme acteur, partie prenante de la société.

#### *La conception sociale du peuple*

Elle fait référence aujourd'hui à celles et ceux qui vivent des difficultés, la précarité, le chômage. Elle rejoint la notion d'exclusion. Le peuple est ici entendu comme ce qui est séparé, voire rejeté du restant de la société ou du moins ceux qui occupent les situations les plus fragiles. On pourrait en ce sens reprendre une formule récente « *la France d'en bas* ».

#### *La conception anthropologique du peuple*

« *C'est une conception identitaire référée à une culture, une terre, un esprit, à des coutumes, qu'il s'agit suivant les cas de préserver, promouvoir, imposer* ». <sup>59</sup> Elle fait appel à ce qui peut rassembler, réunir, unifier ce qui est commun : langue, coutumes...

Il semble donc que le terme même de populaire renvoie à des réalités distinctes voire opposées : tantôt il est mouvement, moteur de construction d'une société

---

<sup>58</sup> Cf., MAUREL Christian, 2000, *Education populaire et travail de la culture, éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan, 180 p. ; p.57.

<sup>59</sup> Cf., MAUREL Christian, 2000, *ibid.*, p. 57.

s'appuyant sur la loi, l'universel, tantôt il représente la part la plus fragile de la société, celle qui subit ou encore par sa portée identitaire symbolise ce qui fait lien entre les membres d'une société.

Les actions mises en œuvre au nom de l'Education populaire peuvent se référer à l'une ou à l'autre de ces conceptions. Christian Maurel souligne les tensions générées par ces contradictions qui traversent les individus, les groupes et les démarches éducatives. Comment transformer ces tensions en atout ? Comment construire des espaces de négociations et d'arbitrage de ces contradictions ?

Si l'Education Populaire reste fondée sur des valeurs et sur une vision du monde, il n'en reste pas moins nécessaire de formaliser et d'évaluer ses pratiques.

### 5.3. Culture savante et démocratisation culturelle

Par *culture savante* ou *culture cultivée*, on entend généralement ce qui se rapporte aux œuvres de l'esprit à portée esthétique : la musique classique, la peinture, la philosophie... Cette représentation légitimiste de la culture s'appuie sur une hiérarchisation des valeurs culturelles et des œuvres d'art. Elle détermine ce qui appartient à la « haute culture », à la culture savante.

De cette conception va naître une politique qui a pour ambition de « *rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français* ». <sup>60</sup> C'est la mission du ministère de la Culture nouvellement créé dans les années 60, avec André Malraux. Cette approche politique s'appuie sur un constat d'inégalité d'accès aux œuvres culturelles. Elle va donc mettre en place un programme d'aménagement culturel du territoire par la création notamment des Maisons de la culture et d'une politique de décentralisation théâtrale. On parle alors de « *démocratisation culturelle* ».

Cette représentation d'une culture légitime, universelle, dont certains seraient éloignés géographiquement ou socialement, implique l'idée que la seule véritable culture serait celle de l'élite sociale. En conséquence, les classes populaires seraient privées de culture ou ne seraient porteuses que d'une « sous-culture »... Cette carence serait pour le mouvement ATD Quart-Monde à l'origine de la pauvreté et de l'illettrisme. Claude Ferrand, un des acteurs de ce mouvement, écrit « *Le père Joseph savait que la plus grande souffrance des très pauvres est de*

---

<sup>60</sup> Cf., COULANGEON Philippe, 2005, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 128 p. ; p. 9.

*rester dans un état d'ignorance qui les condamne à l'inutilité et à l'insignifiance* ». <sup>61</sup>

#### **5.4. Culture populaire/culture dominée**

Le terme populaire renvoie au peuple, au sens du plus grand nombre, opposé aux classes supérieures, dirigeantes, ou aux éléments les plus cultivés de la société. Pourtant, les critères économiques ne suffisent pas à définir la culture populaire : des personnes qui ont le Revenu Minimum d'Insertion (RMI) sont parfois très diplômées, des personnes qui ont des hauts revenus ne le sont pas. Il semble bien que la notion de culture populaire renvoie avant tout à un sentiment d'appartenance et de distinction : le « nous » vis-à-vis du « eux ». <sup>62</sup>

Selon l'anthropologue Georges Balandier, la culture est une production historique qui « *s'inscrit dans l'histoire et plus précisément dans l'histoire des rapports des groupes sociaux entre eux* ». <sup>63</sup> De ce point de vue, nous sommes de fait dans des sociétés où se diffusent, coexistent et s'affrontent diverses visions du monde. La légitimité de ces différentes cultures est tributaire de la position sociale des individus qui en sont les porteurs et de leur proximité plus ou moins grande avec la culture savante.

Il découle de cette relation de dépendance entre cultures et classes sociales deux thèses diamétralement opposées. L'une s'émerveille des richesses de la culture populaire et la considère avec une dignité égale à celle des élites. L'autre, au contraire, ne voit dans cette culture populaire qu'une pâle copie de la culture savante, incapable de créativité et de dynamisme propre. D'un côté, il s'agit d'une conception populiste, de l'autre d'une conception misérabiliste.

*« La réalité est d'autrement plus complexe que ne la présentent les deux thèses extrêmes. Les cultures populaires apparaissent à l'analyse, ni entièrement dépendantes ni entièrement autonomes, ni de pure imitation ni de pure création. En cela, elles ne font que vérifier que toute culture particulière est un assemblage d'éléments originaux et d'éléments importés, d'inventions propres et d'emprunts.*

---

<sup>61</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1<sup>er</sup> septembre 2000, op. cit., p. 10.

<sup>62</sup> Cf., MORISSE Martine, 2001, « La culture des illettrés » in *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan, pp. 283-292.

<sup>63</sup> Cf., CUCHE Denys, 2004, op. cit., p. 67.

*Comme n'importe quelle culture, elles ne sont donc pas homogènes, mais pas pour autant incohérentes ».*<sup>64</sup>

D'autres recherches nuancent cette catégorisation. Le travail mené par Bernard Lahire transforme une vision ordinaire du monde social qui hiérarchise les pratiques culturelles et les associe aux différentes classes sociales. Son ouvrage « *La culture des individus* » met en évidence une réalité bien plus complexe : « *La frontière entre la légitimité culturelle (la haute culture) et l'illégitimité culturelle (la sous-culture, le simple divertissement) ne sépare pas seulement les classes mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus dans toutes les classes de la société* ». <sup>65</sup>

### **5.5. Des cultures/démocratie culturelle**

A l'opposé de la conception de la « démocratisation culturelle », la « démocratie culturelle » reconnaît la culture populaire comme une culture à part entière et relativise la notion de culture. Il n'existerait plus une seule culture académique mais des cultures qui co-existeraient les unes aux côtés des autres. Le rapport des uns et des autres à la culture n'est plus envisagé comme inégalitaire mais plutôt comme différent. Le relativisme culturel va se concrétiser par une nouvelle politique fondée sur le développement culturel : la démocratie culturelle. Il s'agit alors d'inciter au « *partage des moyens d'expression artistique et culturelle via le soutien aux pratiques personnelles et collectives, et la légitimation de pratiques spontanées et de formes d'expression populaire* ». <sup>66</sup>

Le mouvement Peuple et Culture, en tant que réseau d'associations d'Education Populaire, revendique, depuis plus de 50 ans, l'idée qu'une culture populaire ne peut être qu'une culture commune à tout un peuple : commune aux intellectuels, aux cadres, aux masses. Elle n'est pas à distribuer, il faut la vivre ensemble pour la créer. Selon ce mouvement, la culture s'appuie d'abord sur la vie de l'homme, la vie de la société, la vie du monde. Elle ne tend pas seulement à interpréter le monde mais à le transformer. C'est ainsi que pour faciliter l'accès à cette culture

---

<sup>64</sup> Cf., CUCHE Denys, 2004, *ibid.*, p. 69.

<sup>65</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 2004, *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 780p. ; p.13.

<sup>66</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, 2005, *op. cit.*, pp. 41-42.

populaire, des foyers de culture populaire, des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), des bibliothèques populaires ont été proposés dans le manifeste.<sup>67</sup> Ces équipements visent à toucher les enfants et les adolescents des classes populaires, par le biais d'animations socioculturelles.

Nous pouvons nous interroger, aujourd'hui, sur cette notion de culture commune et sur l'impact de ces équipements. Les personnes en situation d'illettrisme investissent-elles ces espaces ? On peut s'interroger également pour savoir si l'accès à cette « culture partagée » prend en compte le rapport à l'écrit.

Par ailleurs, la distinction culture populaire/culture savante n'est pas sans danger. Sur-valoriser la culture populaire n'est-ce pas indirectement une manière de maintenir les gens, dans l'enfermement, la ghettoïsation ? Les travaux de Pierre Bourdieu, l'un des principaux représentants de la sociologie de la culture, dénoncent le « *culte de la "culture populaire" qui n'est, bien souvent, qu'une invention verbale et sans effet, donc faussement révolutionnaire, du racisme de classe qui réduit les pratiques populaires à la barbarie ou à la vulgarité...* ». <sup>68</sup> Ce qui a pour conséquence de laisser « *les choses en état, les uns avec leur culture (ou leur langue) réellement cultivée, et capable d'absorber sa propre subversion distinguée, les autres avec leur culture ou leur langue dépourvue de toute valeur sociale ou sujette à de brutales dévaluations (...) que l'on réhabilite fictivement par un simple faux en écriture théorique* ». <sup>69</sup>

Par « *culture réellement cultivée* », Pierre Bourdieu fait référence aux œuvres culturelles, aux productions symboliques socialement valorisées qui relèvent du domaine des arts et des lettres. Il distingue le terme *culture* de celui d'*Habitus* qui sont « *des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans se poser la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* ». <sup>70</sup> L'*Habitus* est donc cet espace dans lequel l'individu va adopter des pratiques notamment culturelles en lien avec son appartenance sociale.

---

<sup>67</sup> Cf., Peuple et Culture, 1945, *Manifeste un peuple, une culture*, Paris.

<sup>68</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 2003, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 416 p. ; pp. 110-111.

<sup>69</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 2003, *ibid.*, p. 111.

<sup>70</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 480 p. ; p. 88.



Sommes-nous ainsi condamnés éternellement à une reproduction sociale et culturelle ? L'*Habitus* est aussi principe d'invention. La notion de « trajectoire sociale » du groupe ou de l'individu permet d'envisager une ouverture possible, une mobilité sociale. Là où il y a refus de l'acceptation fataliste, là où il y a lutte, il y a possibilité d'évolution. Pierre Bourdieu plaide pour la mise en œuvre d'un programme éthique ou politique. « *On ne peut échapper à l'alternative du populisme et du conservatisme, deux formes d'essentialisme tendant à consacrer le statu quo, qu'en travaillant à universaliser les conditions d'accès à l'universel* ». <sup>71</sup>

Nous adhérons à cette analyse. En effet, l'opposition classique « démocratie/démocratisation culturelle » n'est pas suffisante pour rendre compte de la réalité des actions mises en œuvre par les intervenants de la lutte contre l'illettrisme. Elle est bien une opposition en voie de dépassement. « *On assiste à des formes mixtes d'accompagnement culturel, qui mêlent l'accompagnement des publics et l'accompagnement des pratiques* ». <sup>72</sup>

Il s'agit donc à la fois de conduire un travail qui vise « *à supprimer les obstacles (géographiques, économiques, sociologiques) à l'accès aux œuvres légitimes* » tout en développant un « *partage des moyens d'expression artistique et culturelle via le soutien aux pratiques personnelles et collectives, et la légitimisation de pratiques spontanées et de formes d'expression populaire* ». <sup>73</sup>

## 6. Pratiques culturelles illettrées et lettrées

Nous venons d'aborder la culture et le rapport à l'écrit en termes d'analyses sociologiques. Maintenant, nous mettons l'accent sur les pratiques culturelles pour poursuivre notre démarche.

Ces pratiques culturelles sont apparentes dans la société française : lecture de la presse, développement d'expressions culturelles en amateur (musique, peinture, danse...), fréquentation de bibliothèques, de salles de cinéma ou de spectacles, de musées, de grandes expositions et de Journées du Patrimoine. De nombreuses enquêtes rendent compte des pratiques des français dans ce domaine. <sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 256 p. ; p. 229.

<sup>72</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine et GUINCHARD Christian, 2005, op. cit., p. 29.

<sup>73</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine et GUINCHARD Christian, 2005, ibid., pp. 41-42.

<sup>74</sup> Cf., MERMET Gérard, 2005, Francoscopie, *Pour comprendre les Français*, Paris, Larousse, 544 p.

« Par pratiques culturelles, on entend généralement l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie ». <sup>75</sup>

Or, à travers un certain nombre d'entretiens, nous relevons que les pratiques culturelles des personnes en difficulté avec l'écrit se fondent sur des pratiques personnelles ou de groupe liées à la parenté, à la vie associative, aux fêtes et aux loisirs notamment ceux du jardinage et du bricolage. Ces pratiques laissent à penser que la culture de ces personnes se constitue d'un ensemble de manières de faire, de sentir et de penser lié à des situations immédiates et concrètes. En cela, elle différerait de la culture « lettrée » notamment par le fait qu'elle se fonde sur une praxis, sur l'expérience (on apprend en faisant, en observant). Elles s'appuient sur l'oralité, la pensée concrète, l'action, le savoir-faire, la pensée analogique. Par opposition, les pratiques culturelles lettrées se caractériseraient par l'oralité et l'écriture, la pensée abstraite, le savoir, la pensée numérique. <sup>76</sup>

Au-delà des oppositions classiques entre pratiques culturelles lettrées et pratiques culturelles illettrées, entre connaisseurs et autodidactes, entre monde de l'art et dimension anthropologique de la culture, nous avons choisi de nous interroger sur la culture en tant que pensée de la relation au monde et plus particulièrement sur l'apport spécifique des pratiques de l'écrit dans cette ouverture au monde.

Les fonctions de l'écrit, depuis plus de 5 000 ans, se révèlent progressivement très diverses : « instrument prosaïque d'enregistrement comptable, outil administratif, mais aussi transcription de la Parole divine et à ce titre objet de culte et de vénération, il note l'anecdotique ou l'éphémère aussi bien que le sacré ». <sup>77</sup> Au cours de l'Histoire, les supports de l'écrit tels que l'argile, le papyrus, le parchemin, le papier, le support numérique se sont adaptés à la diffusion des textes. Il apparaît que le support de l'écrit n'est jamais neutre. La relation de l'homme à l'écrit, l'histoire de la pensée sont étroitement liées à son évolution. De l'écrit, le sociologue Jean-Claude Passeron souligne qu'il est « *la parole la plus parlante d'une culture* ». Il s'agit d'un « *multiplicateur de communication* » qui

---

<sup>75</sup> Cf., COULANGEON Philippe, 2005, op. cit., pp. 3-4.

<sup>76</sup> Cf., BRUNETIERE Dominique, METAY Jeannette, SYLVESTRE Thierry, 1990, « Existe-t-il une culture illettrée ? » in HAUTECOEUR Jean-Pierre (Dir.), *ALPHA 90*, Québec, Ministère de l'Éducation, pp. 189-218.

<sup>77</sup> Cf., ZALI Anne, 1997, *L'aventure des écritures – Naissances*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 216 p. ; p.12.

donne la « *clé des autres maîtrises culturelles ou techniques et donc de la liberté de chacun de choisir les voies et les profits symboliques qu'il préfère (...). Tous les chemins vers une compétence, une communication, un loisir, un plaisir ou une efficacité (...) rencontrent la lecture (...)* ». <sup>78</sup>

L'écrit renvoie à l'idée d'apprentissage au sens large : lecture, écriture, logique, compréhension du monde (culture générale). L'écrit est également un moyen de communication : exprimer et recevoir un message, s'intéresser à l'autre. Même avec l'ordinateur, ce qui est en jeu, c'est la communication. Ce qui importe, ce n'est pas l'écrit en soi mais les fonctions de l'écrit. L'écrit, ici, est entendu comme le lieu où les relations peuvent se nouer : relation à soi, relation aux autres (famille, ami, quartier, société). C'est pourquoi les savoirs de base ne peuvent pas (et ne doivent pas) se limiter à la dimension lire, écrire, compter. Ils comprennent les apprentissages linguistiques, sociaux et culturels. L'accès à la culture comme à la maîtrise de l'écrit sont des droits fondamentaux, essentiels dans le développement de l'humain et son ouverture à soi et au monde. La Déclaration universelle des droits de l'homme affirme : « *Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent* ». <sup>79</sup> Toute culture est une manière humaine d'être au monde. « *Plutôt qu'un ensemble de valeurs à défendre ou d'idées à promouvoir, la culture connote aujourd'hui un travail à entreprendre sur toute l'étendue de la vie sociale* ». <sup>80</sup>

Les situations d'illettrisme, pour nous, sont un ensemble de difficultés interdépendantes. Les pratiques de développement culturel peuvent constituer un atout. Apprendre à lire et à écrire est une forme d'accès à la culture. Découvrir l'alphabet est aussi l'occasion d'acquérir des connaissances sur la naissance des écritures. Travailler le calcul ouvre des horizons sur l'histoire des sciences. Lire un texte écrit en le situant dans son contexte est une manière d'appréhender le monde. En ce sens, la culture, c'est la pensée de la relation au monde. L'écrit est une des formes de culture qui permet de laisser une trace contre l'oubli. La culture de l'écrit donne la possibilité de se projeter dans le futur et de le planifier.

---

<sup>78</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 511.

<sup>79</sup> Cf., Assemblée générale des Nations-Unies, 10 décembre 1948, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Paris.

<sup>80</sup> Cf., CERTEAU (DE) Michel, 1993, *La culture au pluriel*, Paris, Seuil, 252 p. ; p. 166.

Notre époque a vu naître de nombreux moyens de communication. Cela constitue une richesse évidente. Cependant, les rôles de l'écrit restent irremplaçables. Jean-Claude Passeron affirme : « *L'accès à l'information écrite se présente aujourd'hui comme la condition préalable de la pleine utilisation des autres codes et des autres systèmes de communication, y compris bien sûr l'audiovisuel ou l'informatique* ». <sup>81</sup> L'illettrisme, pour Jean-Claude Passeron, renvoie à « *la sociologie de l'inégalité des familiarités avec la lecture (qui) est au cœur de la sociologie de toutes les inégalités, non seulement culturelles mais aussi professionnelles* ». <sup>82</sup>

La recherche en Sciences de l'Éducation souligne la nécessité de prendre en compte la dimension sociale et culturelle dans l'apprentissage de l'écrit. Les travaux de Véronique Leclercq proposent six composantes à mettre en œuvre conjointement, dans un programme de formation, quel que soit le niveau des apprenants : la composante linguistique, la composante graphique et psychomotrice, la composante stratégique et métacognitive, la composante socio-affective, la composante socioculturelle et référentielle, la composante pragmatique. Les trois dernières permettent l'articulation entre la maîtrise de l'écrit et les compétences sociales et culturelles. Elles soulignent « *que la maîtrise de l'écrit passe par un travail sur les rapports au monde, à soi et aux autres, à ses façons de penser et de lire l'expérience. On va bien au-delà des capacités instrumentales linguistiques ou cognitives, on touche à ce qui fait l'identité sociale et personnelle de l'individu...* ». <sup>83</sup>

## 7. Politiques culturelles et illettrisme

La question de la lutte contre l'illettrisme et de l'accès à la culture a été posée depuis fort longtemps principalement par ATD Quart-Monde. Si l'écrit a une place centrale dans la sphère économique, il est un enjeu social en termes d'exercice de la citoyenneté, d'accès au savoir et à la culture.

---

<sup>81</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 510.

<sup>82</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, ibid., p. 512.

<sup>83</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2003, « Développer les compétences de communication écrite, mais encore ? » in *Accès aux savoirs et vie dans la cité, lien social et intégration locale*, Chaumont, Initiales, p. 23.

Au cœur des villes, des villages et des quartiers, il existe un lieu symbolique d'ouverture à la culture : la bibliothèque publique. Elle est au centre de cette question d'accès à la citoyenneté, au savoir et à la culture. A ce propos, Claudie Tabet fait référence à trois textes fondateurs.<sup>84</sup>

### 7.1. Le manifeste de l'Unesco

Référence mondiale en faveur des bibliothèques publiques, l'édition de 1972 du Manifeste de l'Unesco a été renforcée par une nouvelle édition en 1995. Elle constitue un cadre de référence réunissant les dimensions sociale et culturelle. Elle exige une fonction sociale à la bibliothèque en faveur de l'égalité des chances. *« La liberté, la prospérité, le progrès de la société et l'épanouissement de l'individu sont des valeurs humaines fondamentales, que seule l'existence de citoyens bien informés, capables d'exercer leurs droits démocratiques et de jouer un rôle actif dans la société, permet de concrétiser. Or, participation constructive et progrès de la démocratie requièrent une éducation satisfaisante, en même temps qu'un accès gratuit et sans restriction au savoir, à la pensée, à la culture et à l'information. La bibliothèque publique, clé du savoir à l'échelon local, est un instrument essentiel de l'Education Permanente, d'une prise de décisions indépendante et du développement culturel de l'individu et des groupes sociaux [...]. Les services qu'elle assure sont accessibles à tous, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de nationalité, de langue ou de conditions sociales. Des prestations et des équipements spéciaux doivent y être prévus à l'intention de ceux qui ne peuvent [...] utiliser les services [...] par exemple les minorités linguistiques, les handicapés, les personnes hospitalisées ou incarcérées [...]. Il est essentiel qu'elle satisfasse aux plus hautes exigences de qualité et soit adaptée aux besoins et aux contextes locaux [...]. »* Enfin *« les collections et les services ne doivent être soumis ni à une forme quelconque de censure idéologique, politique ou religieuse, ni à des pressions commerciales »*.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Cf., TABET Claudie, 1996, *La bibliothèque hors les murs*, Paris, Cercle de la librairie, 280 p.

<sup>85</sup> Cf., TABET Claudie, 1996, *ibid.*, p. 16.

## 7.2. La charte des bibliothèques

Un deuxième cadre de référence relatif à l'accès au savoir et à la culture pour tous est la charte du Conseil Supérieur des Bibliothèques (CSB). Elle s'adresse non seulement aux milieux professionnels, aux décideurs, aux pouvoirs publics, aux élus mais aussi à l'ensemble des citoyens qui – à travers ces textes – peuvent connaître les droits et les faire valoir. Cette charte s'organise autour de plusieurs articles. En voici quelques échos.<sup>86</sup>

*« Article 1 – Pour exercer les droits à la formation permanente, à l'information et à la culture reconnus par la Constitution, tout citoyen doit pouvoir, tout au long de la vie, accéder librement aux livres et aux ressources documentaires. »*

*« Article 3 – La bibliothèque est un service public nécessaire à l'exercice de la démocratie. Elle doit assurer l'égalité d'accès à la lecture et aux sources documentaires pour permettre l'indépendance intellectuelle de chaque individu et contribuer au progrès de la société. »*

*« Article 4 – Les bibliothèques qui dépendent des collectivités publiques sont ouvertes à tous. Aucun citoyen ne doit en être exclu du fait de sa situation personnelle. »*

*« Article 6 – La consultation sur place des catalogues et des collections doit être gratuite pour l'utilisateur [...]. Il est souhaitable que le prêt à domicile soit aussi gratuit ou qu'il fasse l'objet des exonérations les plus larges en faveur des enfants et des adolescents, des publics empêchés ou défavorisés. »*

*« Article 9 – [...] L'Etat doit prendre les mesures propres à corriger les inégalités dans l'accès à la lecture et à la documentation et veiller à l'équilibre des ressources documentaires sur l'ensemble du territoire ».*

## 7.3. Le droit de lire

Le troisième texte fondateur cité par Claudie Tabet est un rapport remis en 1982 au ministre de la Culture : « Le droit de lire : pour une politique coordonnée du développement de la lecture ».<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Cf., TABET Claudie, 1996, *ibid.*, pp. 17-19.

<sup>87</sup> Cf., PINGAUT Bernard, BARREAU Jean-Claude, 1982, « Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture », *Rapport au ministre de la Culture*, Paris, Dalloz.

Les auteurs B. Pingaut, J-C. Barreau, soulignent le « *lien étroit entre la misère et l'ignorance ou le rejet du livre en tant que moyen de savoir, de formation voire d'autodéfense contre un sort injuste* ».

Les différentes politiques publiques s'appuyant sur des textes officiels ont tenté depuis de nombreuses années de prendre en compte l'enjeu de l'accès aux savoirs et à la culture pour tous en mettant en place différents moyens. En voici quatre exemples :

### **7.3.1. L'accroissement des bibliothèques**

L'explosion des bibliothèques autour des années 80 s'inscrit dans une politique publique visant à démocratiser l'accès à la culture. Cela se traduit par un aménagement de l'espace dans des lieux ouverts, gratuits, dans des bâtiments importants, dotés d'une riche architecture, facilement repérables, situés souvent au centre-ville. Ces espaces offrent des collections abondantes de tous niveaux, en accès direct sur tous les sujets. Ils s'adressent à un public autonome, à l'aise avec l'écrit, satisfait de pouvoir choisir par lui-même sans le recours d'un intermédiaire. Cependant, cette évolution n'a pas su toucher l'ensemble de la population et notamment les personnes éloignées du livre et de la lecture. C'est ce que démontrent les travaux de Nicole Robine portant sur le rapport à la lecture des jeunes travailleurs dans la région de Bordeaux.<sup>88</sup> Cette recherche souligne la faiblesse du taux d'inscription en bibliothèque de certaines catégories de la population comme les petits commerçants, les artisans, les ouvriers spécialisés, manœuvres et personnels de service. En ce qui concerne les jeunes travailleurs, elle observe que « *ceux-ci ne sont pas plus empressés pour prendre le chemin des bibliothèques* ». Ces derniers émettent un certain nombre de reproches.

La contrainte liée à la durée du prêt : Elle est vécue comme un obstacle par les personnes ayant des difficultés de lecture, qui ont besoin de beaucoup plus de temps pour lire. Elles ressentent également cette obligation de rendre en temps et en heure l'ouvrage emprunté comme un frein à la fréquentation des bibliothèques.

L'offre de lecture : Elle est vécue soit comme trop abondante et donc comme source de difficulté pour effectuer un choix, soit comme trop restreinte si l'on tient

---

<sup>88</sup> Cf., ROBINE Nicole, 1984, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation Française, 268 p.

compte de leurs centres d'intérêt, soit comme inadaptée. De plus, la classification reste inconnue des jeunes travailleurs. Ainsi, elle ne leur permet pas de se repérer dans la bibliothèque. Les emprunts s'effectuent sans connaissance du contenu. La présence du bibliothécaire n'est pas ressentie comme une aide en termes de choix et de goût. Les bibliothécaires se sentent responsables du dépôt et non du contenu du livre. La médiation culturelle entre bibliothécaires et lecteurs n'est pas toujours présente.

La non-appartenance de l'objet livre : Le livre emprunté à la bibliothèque ne reste pas à la maison. Il ne reste ni trace ni témoignage de la lecture de cet ouvrage.

Le sentiment d'être différent : La fréquentation antérieure de la bibliothèque était liée au groupe (copains, classe). Le jeune travailleur, se retrouvant seul, vit cette situation comme un obstacle pour se rendre à la bibliothèque : « (...) *personne ne vous connaît et l'on n'y rencontre personne qui vous connaisse ou qui soit semblable à vous* ». <sup>89</sup>

Claudie Tabet, auteur de l'ouvrage *La bibliothèque hors les murs*, souligne que la fréquentation moyenne de celle-ci représente uniquement 18% de la population. « *Il faut sortir de nos "cathédrales" pour rendre le livre et la lecture accessibles à tous (...), il faut amener la bibliothèque "hors les murs" c'est-à-dire faire tomber des représentations négatives en allant au-devant des partenaires et de leurs publics encore "effrayés" ou réticents pour rentrer dans un lieu culturel* ». <sup>90</sup>

### **7.3.2. Le contrat de ville-lecture**

En 1990, année internationale pour l'alphabétisation et le développement culturel, les services de l'Etat décident d'entreprendre une action en vue de coordonner leurs interventions en matière de lutte contre l'illettrisme et de développement de la lecture. Un certain nombre d'actions font l'objet de ce nouveau concept : « ville-lecture », et d'un lieu expérimental : la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Ensuite, d'autres régions se sont engagées au fur et à mesure dans ce dispositif.

---

<sup>89</sup> Cf., ROBINE Nicole, 1984, *ibid.*, p. 112.

<sup>90</sup> Cf., TABET Claudie, juin 1997, « La bibliothèque hors les murs » in *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences n°1*, Chaumont, Initiales, pp. 4-5.



Le concept « ville-lecture » revient à Jean Foucambert, Président de l'Association Française de la Lecture (AFL). Sa mise en œuvre repose sur sept critères :

- réimpliquer chacun dans la responsabilité et le pouvoir sur les différents aspects de sa vie ;
- apporter un autre regard sur les écrits existants et sur l'éclosion de nouveaux modes de lecture ;
- promouvoir une information large et permanente sur la lecture et les enjeux de la lecture ;
- favoriser le développement de circuits courts de production et de diffusion de nouveaux écrits ;
- insister sur la complémentarité des institutions et des équipements mis en réseau pour le concours du développement de la lecture et de la lutte contre l'illettrisme ;
- organiser des formations communes des co-éducateurs ;
- porter un regard attentif sur le recours aux nouvelles technologies pour le perfectionnement de la lecture.

A partir de cette expérience régionale en Provence-Alpes-Côte d'Azur, le ministère de la Culture et de la Communication publie une circulaire relative à la mise en œuvre d'un programme « contrat ville-lecture ». A ce sujet, Catherine Trautmann, ministre de la Culture et de la Communication, écrivait, le 17 juillet 1998, aux Préfets de région et aux directions régionales des Affaires Culturelles.<sup>91</sup>

*« Loin d'être menacée par des techniques modernes de communication, la lecture demeure une pratique culturelle de base qui permet à chacun d'enrichir son imaginaire et sa sensibilité, de développer son autonomie, de construire son jugement et de s'ouvrir au monde (...). C'est pourquoi, face à l'urgence des problèmes posés par la progression de l'illettrisme et des situations d'exclusion, j'ai décidé d'engager le ministère de la Culture et de la Communication dans une politique volontariste visant notamment à :*

- *susciter la construction à l'échelle d'un territoire (commune ou groupement de communes) d'un partenariat actif entre tous les acteurs de la lecture pour l'élaboration de programmes cohérents et partagés, en renforçant en particulier les coopérations entre les secteurs culturels, éducatifs et associatifs ;*

---

<sup>91</sup> Cf., Ministère de la Culture et de la Communication, 17 juillet 1998, *Circulaire n°14 31 04*, Paris, 6 p., voir le texte intégral de la circulaire en annexe I, pp. 417-422.

- *former les lecteurs de demain en familiarisant les jeunes aux formes diversifiées d'écrits et en leur donnant l'occasion de se confronter avec les auteurs et les œuvres d'aujourd'hui ;*
- *assurer la présence du livre dans tous les lieux de vie, impliquer les familles et aller à la rencontre des publics marginalisés.*

En général, le dispositif « ville-lecture » fait l'objet de comptes rendus et de rapports d'activité et non pas d'une évaluation. A titre d'exemple, certaines activités se sont interrompues sans que le pilote consulte et informe les partenaires.

Cependant, nous soulignons l'existence de l'évaluation du dispositif « ville-lecture » en région PACA qui s'est effectuée au bout de dix ans de mise en place. Elle souligne deux problèmes majeurs concernant les publics vivant des situations d'illettrisme :

- *il est difficile de toucher, d'identifier et d'engager les personnes concernées dans un parcours d'apprentissage ;*
- *la difficulté de faire partager la philosophie du dispositif aux organismes de formation. Les GRETA, les PAIO et les Missions Locales ont du mal à intégrer ce que peut apporter le dispositif « ville-lecture » par des ateliers d'écriture en dehors des dispositifs de formation.*

Deux mondes qui se côtoient mais qui s'ignorent. *« Autant les organismes de formation peuvent considérer la bibliothèque comme un centre de ressource naturel, parce qu'il y a des livres, il y a de la documentation, autant intégrer le dispositif « ville-lecture », c'est bien plus compliqué ».*<sup>92</sup>

A ce sujet, il n'y a plus, aujourd'hui, de conventionnement entre l'Etat et les communes en région PACA. Si nous prenons les régions où se sont déroulés nos entretiens, le dispositif « ville-lecture » a été arrêté dans les régions de la Bourgogne, du Nord-Pas-de-Calais et en Rhône-Alpes. Il existe un seul conventionnement en Picardie et deux en Champagne-Ardenne. Habituellement, les contrats ville-lecture ont une durée de trois ans renouvelable.

---

<sup>92</sup> Cf., Centre Ressources Illettrisme de la région PACA, 2000, *Dix ans de villes-lecture en Provence-Alpes-Côte d'Azur, quel avenir ?*, Marseille, 174 p. ; p. 27.

### 7.3.3. Europe et expression culturelle

L'expression culturelle figure explicitement dans le cadre européen de référence. Elle est inscrite en tant qu'un domaine à part entière du cadre des compétences clés dans la société de la connaissance. Ce domaine se définit : « *l'expression culturelle implique la reconnaissance de l'importance de l'expression créative des idées, expériences et émotions par divers médias, y compris la musique, l'expression corporelle, la littérature et les arts plastiques* ». <sup>93</sup>. La compétence comprend les éléments de connaissance, les aptitudes et les attitudes.

En termes de connaissances, cette compétence se décline ainsi : connaissance élémentaire d'expressions culturelles en tant que témoignage majeur de l'histoire de l'Europe, y compris la culture populaire ; sensibilité à l'identité culturelle nationale et européenne et à leur place dans le monde ; connaissance de la diversité linguistique et culturelle d'Europe ; connaissance de l'évolution des goûts populaires et de l'importance des éléments esthétiques dans la vie quotidienne.

En ce qui concerne les aptitudes, elles se résument de la manière suivante : capacité d'expression créative de soi à travers des moyens correspondant aux capacités propres de chaque individu ; capacité d'apprécier une grande variété d'œuvres d'art et de manifestations culturelles ; aptitude à établir un rapport entre ses propres opinions et manifestations créatrices et celles des autres ; capacité d'identifier et d'exploiter des opportunités économiques dans le domaine culturel.

Pour les attitudes, il s'agit d'une attitude positive envers la diversité des formes d'expressions culturelles ; d'une propension à cultiver une faculté esthétique sous-tendant l'expression créative de soi et la participation à la vie culturelle ; d'un fort sentiment d'identité allié au respect de la diversité.

En France, le Haut Conseil de l'éducation a remis ses recommandations sur le socle commun de connaissances et de compétences qui vise à donner un minimum de savoir à la fin de la scolarité obligatoire. Il s'appuie sur les travaux du cadre européen de compétences et met l'accent sur la culture humaniste. Le Haut Conseil de l'éducation la définit ainsi : « *Donner des repères sans cloisonner les disciplines (en utilisant notamment des manuels interdisciplinaires), former la*

---

<sup>93</sup> Cf., Commission européenne, Direction Générale de l'éducation et de la culture, Groupe de travail B, novembre 2004, op. cit., p. 18.

*sensibilité et éveiller le goût de la culture sont les priorités. Le Haut Conseil décline la gamme des savoirs à acquérir à la fin du collège : des repères géographiques incluant une connaissance précise de l'espace national et la carte de l'Union européenne, les principes de la production et de l'échange, les périodes, dates principales, grandes figures et événements fondateurs de l'Histoire de France, des repères historiques permettant d'identifier dans leurs grandes lignes les grandes périodes de l'Histoire, des éléments de culture civique (en particulier sur les droits de l'homme). L'élève doit aussi avoir une connaissance des "œuvres artistiques majeures du patrimoine français, européen et mondial" et être capable de lire des œuvres intégrales, notamment classiques ».<sup>94</sup>*

Dans le cadre européen de référence, l'expression culturelle constitue une des huit compétences clés et comprend entre autres la culture populaire. Le Haut Conseil français de l'éducation reprend la dimension culturelle sous l'appellation « culture humaniste ». Cependant, on peut noter une différence majeure : l'absence de toute référence à la culture populaire et un accent porté à la culture savante/cultivée.

Par ailleurs, l'Europe, dans ses différents dispositifs de formation, propose des programmes en direction des personnes adultes. Nous prenons par exemple le programme SOCRATES-GRUNDTVIC d'octobre 2004 à septembre 2007 qui s'intitule *Motiver les Adultes pour l'Apprentissage (MAPA)*.

Le projet MAPA poursuit l'objectif général de valoriser les mesures aptes à renforcer la motivation à l'apprentissage des adultes peu scolarisés ou peu qualifiés, à travers des activités d'éducation non formelle, en amont ou en parallèle des structures de formation formelle. Il y a éducation non formelle lorsque l'organisation d'une activité sociale (productive, culturelle, sportive, associative...) tient compte d'une intention éducative et facilite ainsi l'apprentissage de connaissances ou de compétences identifiables.

Ce projet vise, conformément à la philosophie du « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », à améliorer et renforcer, pour ce public-cible particulier, les passerelles entre les structures d'éducation non formelle et celles de l'éducation formelle.

Pour ce faire, le projet MAPA vise des objectifs spécifiques qui sont travaillés selon une méthodologie de recherche-action :

---

<sup>94</sup> Cf., *Le Monde de l'éducation* n° 347, Mai 2006, « Socle commun première formule », Paris, p. 18.

- promouvoir une réflexion commune sur les modalités les plus propices à l'engagement en formation des adultes peu scolarisés ou peu qualifiés, par les échanges d'expériences réalisées aux niveaux transnational et national ;
  - clarifier et valoriser le rôle de l'éducation non formelle et identifier les mécanismes par lesquels l'éducation non formelle renforce la motivation à apprendre ;
  - identifier et expérimenter les meilleurs moyens et conditions aptes à renforcer les compétences des agents de l'éducation non formelle ;
  - renforcer les réseaux d'échanges de savoirs aux niveaux national et transnational.
- MAPA vise d'une manière générale les adultes peu ou pas scolarisés et/ou peu qualifiés, les personnes qui ne bénéficient que rarement des offres traditionnelles de formation continue mais qui participent plus volontiers à des activités d'éducation non formelle, du type activités culturelles, sportives, associatives. De manière plus spécifique, le projet se concentre sur les agents de l'éducation non formelle, dans le cadre des structures d'accueil, d'information, d'orientation et d'animation socioculturelles.

Durant toute la durée du projet, le travail du terrain et les rencontres locales et transnationales permettent des échanges d'expériences et de pratiques, et nourrissent ainsi la publication de deux documents de synthèse :

- un guide, cadre référentiel des principes et lignes directrices permettant à des activités d'éducation non formelle de renforcer l'effet de motivation à l'apprentissage des publics peu scolarisés ou peu qualifiés ;
- un cahier thématique visant à faire connaître quelques bonnes pratiques dans ce domaine spécifique, notamment celles développées dans le cadre du présent projet européen.

Le programme prend formellement fin lors d'un séminaire transnational de clôture qui diffuse les résultats et produits du projet MAPA.

La coordination du projet MAPA est assurée par la Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), Ministère de l'Education, Lisboa, Portugal.

Les partenaires impliqués dans ce projet sont : le Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP), Université des Sciences et Technologies, Lille, France ; Ishøj Sprog og Integrationscenter (ISI), Ishøj, Danemark ; Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli – Venezia Giulia (IRES-FVG) Udine,

Italie ; Fondation pour le Développement de l'Éducation Permanente (FDEP), Genève, Suisse.

#### **7.3.4. Un Observatoire national des politiques culturelles**

Depuis les années 80-90, peu à peu, un peu partout, des actions culturelles à destination des publics en situation d'illettrisme sont apparues dans un ordre dispersé. Dans son premier plan national d'action, l'ANLCI a souhaité engager un travail d'analyse et d'évaluation de caractère national de ce type d'actions. Elle a confié à l'Observatoire national des politiques culturelles, avec le soutien du ministère de la Culture (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France), une étude sur le thème « L'investissement culturel dans la lutte contre l'illettrisme ». Quelle est la légitimité de l'action culturelle aux yeux des formateurs ? S'agit-il pour eux d'un moyen de susciter l'engagement en formation des personnes en difficulté avec l'écrit ou y a-t-il d'autres finalités ? Comment ces actions sont-elles conduites, sont-elles généralisables et dans quelles conditions ?

L'étude a mis l'accent sur les processus institutionnels liés à la définition et à la mise en œuvre des politiques publiques en faveur de la lutte contre l'illettrisme. Elle explore les interactions entre les dynamiques artistiques, culturelles et sociales. Elle a été conduite par trois chercheurs : Marie-Christine Bordeaux, Martine Burgos et Christian Guinchard. Ils ont présenté trois monographies portant sur le département de l'Ain (Rhône-Alpes), les villes de Roubaix (Nord-Pas-de-Calais) et de Nancy (Lorraine). Une première partie présente une synthèse dans laquelle les chercheurs tirent les enseignements des études de terrain. Ils proposent à la fois une analyse des liens entre l'action culturelle et l'action contre l'illettrisme et dégagent plusieurs critères : la pertinence du territoire comme catégorie pour penser l'action culturelle dans l'illettrisme, les domaines culturels mobilisés, les métiers, les compétences et représentations des différentes catégories d'intervenants, les démarches et supports utilisés.

Nous retenons en particulier les catégories qui ont émergé de l'analyse des entretiens présentées dans le paragraphe : *métaphores de l'investissement*

culturel<sup>95</sup>, car elles recourent aussi un certain nombre d'observations que nous avons pu faire dans une première analyse de nos entretiens.

Des pistes d'interprétations conceptuelles sont également proposées qui rallient cette réflexion à une approche globale des problématiques culturelles : la question de la légitimité / illégitimité, la question de la démocratisation et de la démocratie culturelle, la question des valeurs et des ordres de grandeur, de la « bonne volonté culturelle » à la « bonne volonté sociale », la force des convictions et la logique du don et du contre don.<sup>96</sup>

Ces questions nous amènent à nous interroger sur le concept de culture et ses implications notamment en termes d'enjeux pédagogiques, éthiques, idéologiques et politiques.

Notre étude nous conduit à penser que la démocratisation culturelle programmée par ces politiques publiques n'a pas réussi à intégrer les personnes vivant des difficultés avec l'écrit, à réaliser l'objectif « *faire pratiquer au plus grand nombre la fréquentation et le culte des œuvres déjà légitimes* ». <sup>97</sup> Il semble que l'impact ait avant tout bénéficié aux classes moyennes. A ce sujet, Martine Burgos<sup>98</sup>, faisant référence également à Jean-Claude Passeron, souligne qu'il est nécessaire d'insister sur un phénomène que les études sociologiques mettent toutes en évidence, à savoir que la multiplication des médiathèques sur le territoire national (ainsi que la généralisation du libre accès) n'a pas suffi à amener les catégories populaires à fréquenter durablement ces lieux destinés à accueillir, en principe, tous les publics. Elle souligne qu'il s'agit, là encore, de la manifestation d'une règle que les acteurs du développement culturel devraient avoir en tête : on ne s'approprie que ce qui a un sens appelé, exigé par l'ordinaire de sa vie, la « culture quotidienne » étant en quelque sorte la désignation syncrétique des significations qui s'élaborent dans les pratiques ordinaires – la « gratuité » attendue de la culture lettrée est tout aussi dépendante de ces pratiques ordinaires que le souci d'une utilité plus ou moins immédiate que les non-lettrés y investissent.

Jean-Claude Passeron met l'accent sur les limites aux efforts de la démocratisation de la culture. Celle-ci doit prendre en compte deux réalités sociologiques.

---

<sup>95</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, 2005, op. cit., p. 30.

<sup>96</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, 2005, ibid.

<sup>97</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., pp. 447-448.

<sup>98</sup> Cf., BURGOS Martine, 2004, « Identité en jeu, jeux de l'identité : lecture littéraire et reconstruction de la personne » in *L'apprenant et la construction de son parcours*, Chaumont, Initiales, pp. 12-28.

« *L'inégalité de la distribution sociale des capacités à lire vite et beaucoup, et la concentration dans certains groupes sociaux d'attitudes culturelles orientées vers d'autres valeurs de loisir ou d'auto-définition que celles de la lecture, voire d'attitudes qui refusent et dévalorisent explicitement la lecture* ». <sup>99</sup>

La première limite réside donc dans l'absence d'une compétence de lecture dépassant le simple déchiffrage et permettant la lecture suivie d'un livre long. Exhorter les publics en difficulté avec l'écrit à répondre à l'offre généreuse des politiques publiques est alors inefficace, voire source d'incompréhension entre deux mondes : celui des professionnels de la lecture, des catégories les plus lisantes et le monde de ceux dont la maîtrise de l'écrit se limite à une lecture de « survie ».

La deuxième limite porte sur la question des valeurs et plus particulièrement de la valeur attribuée à la lecture au sein des groupes sociaux les plus éloignés de la culture lettrée.

« *Toute culture populaire, (...) toute culture dominée, (...) toute culture d'exclusion, produit nécessairement, par les conditions sociales dans lesquelles elle est condamnée à s'affirmer, des contre-effets de ce type par rapport aux cultures "légitimes" ou "savantes", contre-effets qui ont valeur positive, valeurs de références dans sa revendication d'autonomie et d'autosuffisance* ». <sup>100</sup> Il ne s'agit donc pas simplement de chercher à combler un manque. La non-reconnaissance de la légitimité culturelle révèle des cultures s'appuyant sur d'autres valeurs, d'autres pratiques.

Si la modernisation des bibliothèques constitue un progrès notable pour les classes moyennes, elle n'a pas su conquérir les classes populaires. Face à cette réalité, Jean-Claude Passeron propose quelques pistes de réflexion.

Une première proposition vise à transformer le marquage social de l'espace du livre pour contrer le problème de la familiarité comportementale et symbolique avec les espaces de lecture. Il s'agit donc d'envisager d'autres lieux de diffusion du livre que les espaces institutionnels de la bibliothèque.

---

<sup>99</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 515.

<sup>100</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, ibid., p. 517.



Une deuxième proposition concerne l'adaptation de l'organisation de l'espace. Celle-ci reste un code réservé aux publics lettrés et est incompréhensible pour ceux qui n'ont pas été initiés (système de classification, vocabulaire spécifique...).

Une autre proposition concerne les contenus et les genres de lecture : « *Avant même d'inciter à la lecture cultivée, il faut tout d'abord inciter à lire, (...) admettre (et se féliciter) que des groupes sociaux puissent sortir de l'illettrisme sans pour autant se convertir à la lecture littéraire : il y a bien des demeures dans la maison polymorphe de la lecture. Toutes ont leurs vertus de communication et leurs profits d'apprentissage, toutes les lectures ouvrent des portes qui font communiquer avec d'autres demeures, une fois que l'aisance dans le plaisir de lire a mis un lecteur en mouvement* ». <sup>101</sup>

Les limites identifiées par Jean-Claude Passeron confirment la nécessité d'introduire le livre et la lecture en s'appuyant sur ce qui constitue la culture des apprenants.

Concernant l'accès à la formation de base, les travaux conduits par Jean-Paul Hauteceur démontrent que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les personnes les plus en difficulté vis-à-vis de l'écrit déclarent ne pas être concernées par l'offre de formation de base. « *On est donc loin d'une société du tout écrit et d'un consensus culturel sur l'importance de la compétence lettrée* ». <sup>102</sup>

Il souligne le paradoxe de la politique relative à la formation de base : d'un côté des dispositifs de formation sont mis en œuvre, de l'autre le public ne se mobilise pas. Il s'agit d'une « offre généreuse face à une demande bloquée ».

En réponse à cette situation, il propose de « *repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables de développement conjoint, cogéré, de l'offre et de la demande* ». <sup>103</sup> Cette approche découle de « *la volonté de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre. Les gens, les groupes, les communautés ont un héritage des savoirs (ou capital culturel) qui constitue la base de leur interprétation du monde... Les formations commencent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs*

---

<sup>101</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, *ibid.*, p. 521.

<sup>102</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1992, « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation » in *Alpha 90*, Montréal, Québec, Canada, Ministère de l'Éducation, p. 136.

<sup>103</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1992, *ibid.*, p. 137.

*coutumes, leurs sélections et leurs utopies. Toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires ».*<sup>104</sup>

Les politiques de démocratisation devraient être vigilantes à ne pas se traduire par des actions visant à « *dé-culturer les pratiquants de cultures non livresques mais au contraire doivent faire entrer le livre dans des cultures où il était jusqu'ici inopérant* ». <sup>105</sup> Cela implique, de la part des différents intervenants, un travail sur la connaissance des cultures des personnes vivant des difficultés avec l'écrit. Cela implique également une connaissance réciproque des différents champs d'intervention (culturel, social et formatif).

Ces observations démontrent que l'opposition entre démocratisation et démocratie culturelle est en voie de dépassement : « *un dépassement du modèle qui a été longtemps fondateur pour analyser l'histoire des politiques culturelles et de l'éducation populaire* ». <sup>106</sup> C'est bien du côté des pratiques de développement culturel que ce dépassement peut exister. Ces pratiques sont provoquées/accompagnées et ne préexistent pas à l'activité de formation langagière. « *Il ne s'agit pas (...) de vouloir faire entrer dans le champ des œuvres légitimes les produits d'activités accompagnées. Ce qui fait la différence entre ces productions, ce n'est pas l'aspect économique ni la dimension esthétique, mais leur finalité. Il s'agit bien de réhabiliter des personnes, de leur offrir une occasion de développer leurs possibilités d'échanges symboliques, de les mettre en confiance face au défi d'un nouvel apprentissage. Accès aux œuvres et pratiques accompagnées sont, en quelque sorte, des finalités en soi, mais elles répondent également à un projet à la fois culturel, social et formateur* ». <sup>107</sup>

Nous pouvons constater qu'aujourd'hui, au-delà des connaissances produites par la recherche, des orientations générales présentes dans les textes officiels et quelques expérimentations dispersées, il existe encore deux univers qui fonctionnent en parallèle et se croisent de temps en temps : l'univers de la formation, de la remise

---

<sup>104</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1997 a, « Introduction », « Formation de base et environnement institutionnel » in HAUTECOEUR J-P. (Dir.) *ALPHA 97*, Québec/Hambourg, Ministère de l'Éducation, institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 5.

<sup>105</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 523.

<sup>106</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, hiver 2006, « L'investissement culturel dans la lutte contre l'illettrisme, action culturelle et responsabilité sociale », *L'observatoire national des politiques culturelles*, n° 29, Grenoble, p.18.

<sup>107</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, hiver 2006, *ibid.*, p.18.

à niveau, des apprentissages linguistiques (avec ses propres intervenants, professionnels ou bénévoles, ses propres projets pédagogiques, ses propres outils didactiques...) et l'univers des pratiques de développement culturel (avec ses propres intervenants, professionnels ou artistes, ses propres projets, ses propres outils, etc.).

Dans le deuxième chapitre, nous nous intéressons plus particulièrement aux actions culturelles mises en œuvre dans le champ de l'apprentissage linguistique et qui tentent d'établir des interactions entre les dimensions culturelles et formatives.

## **CHAPITRE II – ACTIONS CULTURELLES ET RAPPORT A L'ECRIT DANS L'OFFRE DE FORMATION**

### Introduction

1. Caractéristiques générales de la région Champagne-Ardenne
2. L'organisation de la lutte contre l'illettrisme en Champagne-Ardenne
3. Le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne
4. Caractéristiques de la région bruxelloise (Belgique)
5. L'organisation de la lutte contre l'illettrisme en région bruxelloise
6. L'atelier de photo-écriture et peinture à Bruxelles

## Introduction

Après avoir abordé des approches théoriques concernant les rapports entre l'illettrisme et la culture et étudié les orientations définies par les politiques publiques dans ce domaine, nous nous sommes attachés à comprendre ce qu'il en était des actions inscrivant les pratiques de développement culturel dans la lutte contre l'illettrisme.

Nous avons repéré, à partir de notre connaissance du réseau opérationnel de la formation pour adultes, deux actions qui tentent d'inscrire une interaction entre les différents univers social, formatif et culturel. Nous présentons dans ce deuxième chapitre la monographie de la région Champagne-Ardenne (France) et celle de la région bruxelloise (Belgique). Le choix de ces deux régions s'explique par les deux actions étudiées : Le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne qui associe des participants d'autres régions (Bourgogne, Franche-Comté, Lorraine, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et Rhône-Alpes) et l'Atelier photo-écriture et peinture à Bruxelles.

Il existe des échanges, depuis treize ans, entre des participants à l'Atelier photo-écriture et peinture et des participants au Festival de l'écrit. Ces échanges se traduisent d'une part, par la participation à des colloques organisés en commun au niveau des intervenants<sup>1</sup> et d'autre part, par des expositions de l'Atelier photo-écriture et peinture de Bruxelles dans le cadre du Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne. En effet, dès sa première édition en 1997, le Festival de l'écrit a accueilli la première exposition de l'Atelier photo-écriture et peinture *Le chemin de la lettre*. Ces échanges entre la région de Champagne-Ardenne et la région bruxelloise s'inscrivent dans une dynamique de mutualisation des pratiques pédagogiques en termes de lutte contre l'illettrisme.

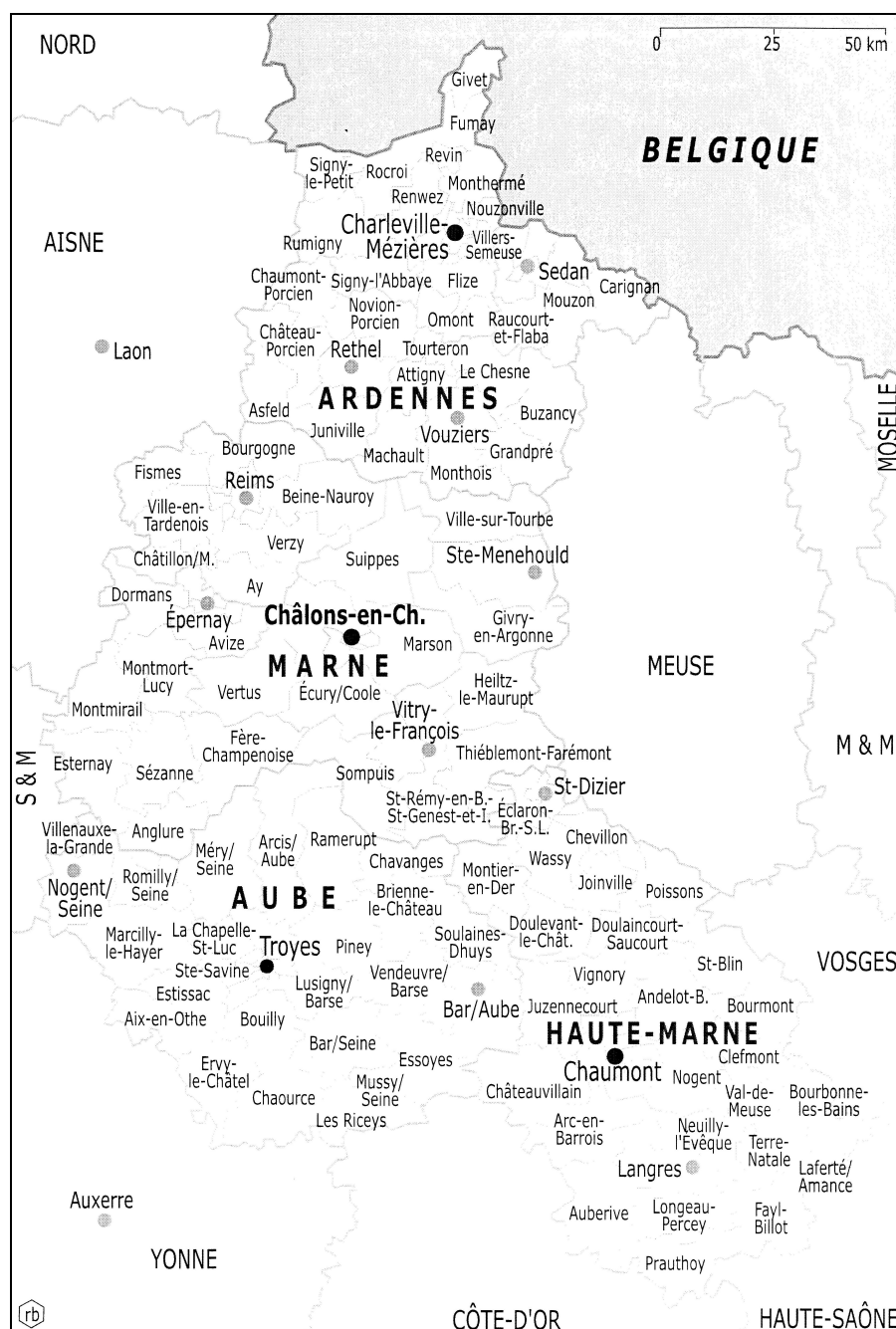
Dans quels cadres ces actions sont-elles initiées ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Comment se déroulent-elles ? Existe-t-il une articulation entre apprentissages linguistiques, sociaux et culturels ? Le Festival de l'écrit ainsi que l'Atelier photo-écriture et peinture facilitent-ils l'ouverture sur d'autres

---

<sup>1</sup> Depuis 1997, douze colloques ont été organisés : *La question de l'illettrisme* (1998) ; *Ecrire et pouvoir dire* (1999) ; *Demain, quel écrit pour tous ?* (2000) ; *Enfants, parents et rapport à l'écrit, prévenir l'illettrisme* (2001) ; *Regards croisés sur l'interculturalité* (2002) ; *Accès aux savoirs et vie dans la cité* (2003) ; *L'apprenant et la construction de son parcours* (2004) ; *Jeunes et rapport à l'écrit* (2004) ; *La langue, véhicule des cultures* (2005) ; *Art, culture et illettrisme* (2006) ; *Ateliers d'écriture et illettrisme* (2007) ; *Diversités culturelles et apprentissages* (2008).

apprentissages, sur l'environnement social et culturel et si oui, dans quelles conditions ?

## 1. Caractéristiques générales de la région Champagne-Ardenne



La Champagne-Ardenne est une région administrative du nord-est de la France, bordée de la région parisienne, de la Picardie, de la Bourgogne, de la Lorraine et de la Belgique.

La région réunit quatre départements : la Marne, la Haute-Marne, l'Aube et les Ardennes. Le chef-lieu régional est Châlons-en-Champagne. Les principales agglomérations sont Reims, Troyes, Charleville-Mézières, Châlons-en-Champagne, Saint-Dizier, Epernay, Sedan et Chaumont.

Il s'agit d'une région vaste et peu peuplée : une superficie de 25 606 km<sup>2</sup> pour 1 337 000 habitants<sup>2</sup> soit 52 habitants par km<sup>2</sup>. Les habitants en Champagne-Ardenne représentent 2,3% de la population française : 62,8% habitent en milieu urbain et 37,2% habitent en milieu rural. La région possède le parc HLM le plus important de la province française : 50% de la population urbaine y résident.

#### Evolution de la population départementale depuis 1982

Départements	1982	1990	1999	Estimation pour janvier 2005
<b>Ardennes</b>	302 338	296 357	290 130	287 000
<b>Aube</b>	289 300	289 207	292 131	298 000
<b>Marne</b>	543 627	558 217	565 229	565 000
<b>Haute-Marne</b>	210 670	204 067	194 873	187 000
<b>Total</b>	<b>1 345 935</b>	<b>1 347 848</b>	<b>1 342 363</b>	<b>1 337 000</b>

Tableau 1. Source : recensement de 1982, 1990, 1999, enquêtes annuelles de recensement 2004, 2005, in INSEE Flash Champagne-Ardenne n°9, Reims, janvier 2007.

La variation de la population en pourcentage de 1990 à 1999 est négative : -0,4% pour la région et -4,5% pour la Haute-Marne. Le solde migratoire (différence entre les arrivées et les départs d'habitants d'un territoire donné) pour la région est de -46 101. Ces chiffres qui dénotent une tendance à la désertification sont particulièrement imputables aux départements des Ardennes et de la Haute-Marne puisque l'Aube et la Marne réussissent, grâce à leurs infrastructures scolaires, à attirer une population étudiante de plus en plus importante.

Si la région Champagne-Ardenne continue de perdre des habitants depuis 1999, la situation de ses quatre départements est plus contrastée. L'Aube, grâce à son solde migratoire devenu positif, est le seul département à connaître une augmentation de population. Le nombre des habitants de la Marne se maintient. Cependant, les départements des Ardennes et de la Haute-Marne, dans la continuité des années 90,

<sup>2</sup> Cf., INSEE Flash Champagne-Ardenne n°9, janvier 2007, Reims.

perdent des habitants. Cette baisse s'accélère pour la Haute-Marne qui est le département français qui perd le plus de population.

### **1.1. Le mouvement migratoire en Champagne-Ardenne**

En France, selon une enquête de l'INSEE (l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques), il y a 7,4% d'immigrés. La Champagne-Ardenne se situe au 13<sup>e</sup> rang des 22 régions métropolitaines : les immigrés représentent 4,9% de la population champardennaise (65 248 personnes). Ils vivent dans les Ardennes, l'Aube, la Marne et en Haute-Marne. Près des deux tiers d'entre eux ont gardé leur nationalité d'origine tandis qu'un tiers a acquis la nationalité française. Depuis un quart de siècle, le nombre d'immigrés ne cesse de diminuer alors que la population régionale ne baisse que depuis les années 90. Les origines des immigrés champardennais se sont souvent diversifiées au fil du temps et parmi les quelque 65 248 personnes immigrées recensées en 1999, la moitié est originaire du continent européen. Les immigrés du Portugal arrivent en tête, les Algériens à la seconde place, suivis des Marocains et des Italiens. Hier, trois sur quatre étaient européens, aujourd'hui un sur deux n'est plus issu d'un pays d'Europe.

On remarque une présence marquée d'immigrés dans l'Aube et les Ardennes, qui comptent plus de la moitié des immigrés vivant en Champagne-Ardenne. La localisation des populations immigrées est très marquée selon les nationalités. Leur présence dans les ZUS (Zones Urbaines Sensibles) des villes montre une répartition très orientée selon les nationalités.

#### ***Economie, chiffres clés***

La population champardennaise est vieillissante et touchée par le chômage.

Répartition de la population par âge<sup>3</sup> :

- 0-24 ans : 32,3% ;
- 25-39 ans : 20,8% ;
- 40-59 ans : 26,6% ;
- 60 ans et + : 20,3%.

---

<sup>3</sup> Cf., source de l'INSEE, 2004.



La situation de l'emploi en 2002 en Champagne-Ardenne concerne 532 921 personnes. Les données suivantes présentent la population active occupée par catégorie sociale :

- agriculteurs exploitants : 4,8% ;
- artisans, commerçants, chefs d'entreprise : 5,6% ;
- cadres : 8,8% ;
- professions intermédiaires : 20,7% ;
- employés : 27,7% ;
- ouvriers : 32%.

En comparaison des chiffres pour la France, on s'aperçoit que la région Champagne-Ardenne se différencie par son pourcentage très important de population ouvrière et agricole.

En 2004, le taux de chômage régional était de 10,2% contre 9,9% pour le niveau national. Mais ce chiffre est à relativiser car la Champagne-Ardenne est disparate et certaines zones frôlent les 15% de chômage, comme à Saint-Dizier (Haute-Marne). De plus, on observe, pour la région, une diminution de l'emploi salarié entre 2002 et 2003, de l'ordre de -1,3% avec une diminution de 4,5% pour le secteur de l'industrie<sup>4</sup>.

## **1.2. Les principaux secteurs d'activités**

### L'industrie

La Champagne-Ardenne est la première région française pour la production de fonte, la troisième région pour la métallurgie ainsi qu'en matière de sous-traitance. Les industries de travail des métaux et de textiles représentent le secteur traditionnel et principal de la région par le nombre d'emplois qu'elles représentent. Elles ont été longtemps la force et la richesse de la région. Malgré un fort déclin, c'est toujours le secteur phare de la région puisque certains savoir-faire locaux sont uniques. Pour cette raison la majorité de ces industries exercent un travail de sous-traitance pour des multinationales reconnues comme Dior, Lacoste, Airbus, Dassault, Général Motors, Ariane-Espace,... Pour survivre face à la concurrence mondiale, l'industrie cherche aujourd'hui à se moderniser, se perfectionner dans des technologies de pointe, grâce à la recherche et au développement. Elle est par exemple soutenue par des Centres Régionaux d'Innovations et de Transfert de

---

<sup>4</sup> Cf., source de la DRTEFP de Champagne-Ardenne, 2004.

Technologie (CRITT) comme celui de Charleville-Mézières, de Châlons-en-Champagne ou de Nogent. La Région Champagne-Ardenne tente de mutualiser au maximum les connaissances universitaires et les secteurs de la recherche avec les savoir-faire industriels et cela porte ses fruits puisque la région a été déclarée pôle national de compétitivité Matériaux innovants/Produits intelligents.

### L'agriculture

C'est le second secteur d'activité le plus important par le nombre de richesses qu'il crée et par les exportations (notamment pour le champagne). La région possède de grandes exploitations mécanisées et modernes qui la placent seconde région française pour l'agroalimentaire. Le produit phare de la région est le champagne qui participe grandement à sa renommée. Mais la viticulture n'est pas le seul atout de ce secteur qui possède de riches cultures céréalières, d'élevages et de polycultures. Tout comme le secteur industriel, l'agriculture se modernise et se diversifie grâce aux centres de recherche et d'enseignement comme l'Acropole de Reims. L'agriculture a, elle aussi, été déclarée pôle de compétitivité mais à vocation mondiale. Cela résulte notamment de la valorisation totale du végétal pour des finalités industrielles innovantes, compétitives et respectueuses de l'environnement.

### Le secteur tertiaire

Il est aujourd'hui en plein essor du fait de la dépendance de ce secteur avec celui de la recherche et du développement pour l'agriculture et l'industrie. Le secteur du commerce est également important notamment dans la ville de Troyes où les magasins d'usines connaissent un franc succès. Le tourisme enfin tend à se développer autour d'abord des vignobles (la route du champagne), des monuments (cathédrale de Reims) mais surtout des nombreux lacs de la région (les lacs de la forêt d'Orient, le lac du Der, les lacs du Pays de Langres) qui proposent diverses activités nautiques et attirent de plus en plus de touristes sans oublier le récent projet de Colombey-les-Deux-Églises : le mémorial du Général Charles De Gaulle. La région Champagne-Ardenne devrait également profiter de la tendance au « tourisme vert » qui déferle sur l'Europe et qui pousse les vacanciers à un retour à la nature, aux randonnées...

### L'éducation

En matière d'éducation, comme dans d'autres domaines, il existe des inégalités selon les zones. Voici quelques échos relatifs aux effectifs en 2003-2004<sup>5</sup> :

- lycées : 61 806 élèves ;
- grandes écoles, classes préparatoires : 1 209 étudiants ;
- sections de techniciens supérieurs (BTS) : 5 843 étudiants ;
- universités : 20 864 étudiants ;
- écoles de commerce : 3 953 étudiants ;
- ingénieurs : 2 065 étudiants ;
- apprentissage : 7 598 apprentis.

22 établissements d'enseignement supérieur et de recherche se répartissent dans les départements de l'Aube, de la Marne, des Ardennes et de la Haute-Marne. Ce chiffre est représentatif des inégalités départementales au niveau de l'enseignement supérieur, et va de pair avec les inégalités culturelles.

La région Champagne-Ardenne a connu une période difficile notamment due au déclin de ses industries et aux phénomènes de délocalisation. Aujourd'hui elle évolue positivement, se reconvertit avec succès et multiplie les initiatives pour attirer un public de touristes et d'investisseurs. Grâce à cette volonté la population locale bénéficie davantage de formation, de loisirs et de culture. La mise en place de nombreux organismes pour le développement du territoire montre un réel dynamisme et laisse entrevoir un futur positif. Pourtant cette embellie cache de grandes disparités : disparité entre les départements, où les Ardennes et la Haute-Marne sont laissées pour compte au profit de l'Aube et de la Marne mais aussi disparité entre les populations.

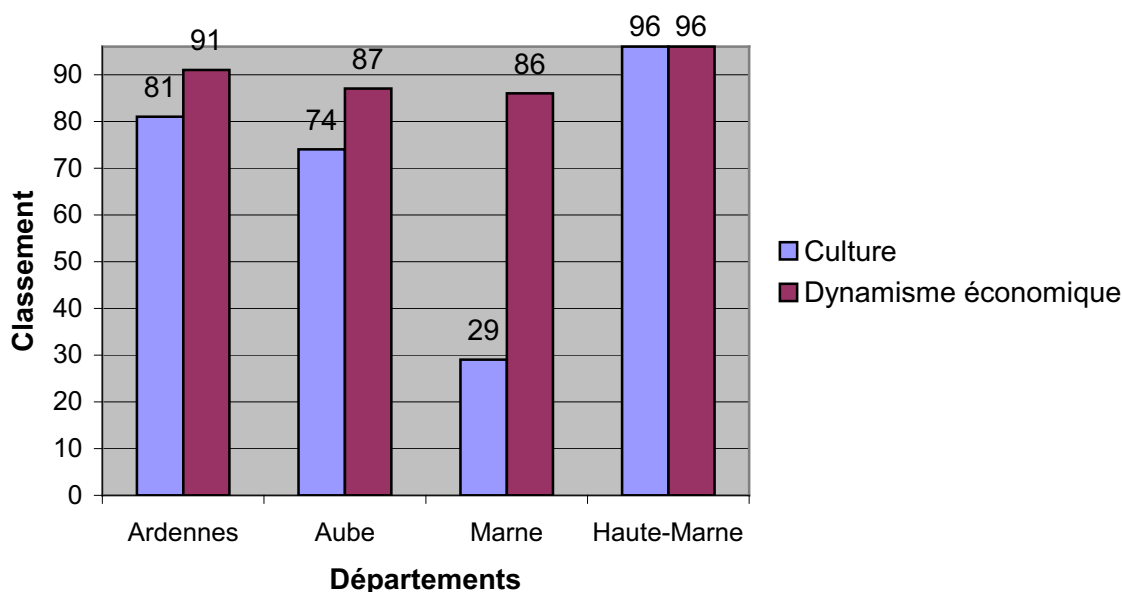
### ***Classement de la région Champagne-Ardenne en termes de culture et de dynamisme économique***

La Haute-Marne est classée dernier département français en culture et en dynamisme économique : le 96<sup>e</sup>. Le département des Ardennes est classé 81<sup>e</sup> en culture et 91<sup>e</sup> en dynamisme économique. Le département de l'Aube est situé 74<sup>e</sup> en culture et 87<sup>e</sup> en dynamisme économique. La Marne est 29<sup>e</sup> en culture et 86<sup>e</sup> en dynamisme économique. Nous observons que la décentralisation a permis aux régions d'investir le terrain culturel avec des succès divers. En région Champagne-

---

<sup>5</sup> Cf., source de l'Académie de Reims, 2004.

Ardenne, les grosses communes s'en sortent, mais les petites peinent car le public n'est pas toujours au rendez-vous.



Source : Où vit-on le mieux en France ? L'Express du 11 mai 2006, Paris, page 26.

## 2. Organisation de la lutte contre l'illettrisme en Champagne-Ardenne

### 2.1. Un chargé de mission ANLCI

Depuis les années 80 et jusqu'en 2004, le pilotage de la lutte contre l'illettrisme en région Champagne-Ardenne a été confié à un Chargé de mission au sein de la DRTEFP. Le poste est resté vacant durant un an environ. En 2005, à la demande de la Directrice de l'ANLCI auprès du ministère de l'Intérieur, cette mission est confiée par le Préfet de Région au Chargé de mission à la politique de la ville. Ce dernier tente de repérer les différents organismes intervenants dans la région en vue de rédiger un plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

### 2.2. Un Centre régional de Ressources Illettrisme

En Champagne-Ardenne, il existe un seul Centre régional de Ressources Illettrisme (CRI), pour les quatre départements. Il se situe au sein d'un Groupement d'Intérêt Public (GIP) ARIFOR. Il est chargé de trois missions :

- information pour tout public ;

- animation et appui technique pour développer la sensibilisation et la professionnalisation ;
- capitalisation et diffusion des ressources documentaires et pédagogiques.

La centralisation du CRI ne facilite pas l'accès des intervenants aux différentes rencontres proposées. Dans une région étendue, il est très difficile pour des petites associations travaillant par exemple à Langres (Haute-Marne) à 197 kilomètres ou encore à Givet (Ardennes) à 183 kilomètres de bénéficier des services proposés par le CRI situé à Châlons-en-Champagne.

### **2.3. Des dispositifs et des organismes de formation**

Plusieurs dispositifs existent dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme dont deux comprennent le même cahier des charges mais sont pilotés par deux institutions différentes<sup>6</sup>:

- les Ateliers de Formation de Base (AFB), pilotés par l'Etat (DRTEFP) et destinés à des personnes âgées de 26 ans et plus ;
  - les Ateliers de Réapprentissage de Savoirs de Base (RSB), pilotés par le Conseil Régional de Champagne-Ardenne et destinés aux jeunes âgés de moins de 26 ans.
- Ces deux dispositifs visent l'apprentissage des savoirs de base. Signalons l'existence d'un troisième dispositif qui a pour but notamment la remise à niveau : les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP).<sup>7</sup>

Les organismes qui ont répondu en 2006 à l'appel d'offre du marché public se répartissent dans les quatre départements. Cependant, ils ne couvrent pas l'ensemble des territoires. Ils comprennent une dizaine de structures :

- dans les Ardennes : AEFTI, La Ronde des Découvertes, 3AFI et EFOR ;
- dans la Marne : AEFTI, Piste et ALPHA ;
- dans l'Aube : GRETA et EFOR ;
- en Haute-Marne : Poinfor.

Les AFB et RSB concernent quelque 19 sites : 5 dans les Ardennes (Charleville-Mézières avec 2 sites, Sedan, Reims et Vouziers), 4 dans l'Aube (Troyes, Romilly, Bar-sur-Aube et Nogent-sur-Seine), 7 dans la Marne (Reims avec 2 sites, Châlons-en-Champagne, Epernay avec 2 sites, Vitry-le-François et Sézanne) et 3 en Haute-

---

<sup>6</sup> Cf., annexe II, p. 423.

<sup>7</sup> Cf., annexe III, p. 424-434.

Marne (Saint-Dizier, Chaumont et Langres). Paradoxalement, ces deux dispositifs sont présents sur des sites identifiés, mais ils rencontrent des difficultés de mobilisation des publics. Par ailleurs, il existe des personnes repérées en situation d'illettrisme sur d'autres sites, où l'on ne trouve ni AFB, ni RSB.

Nombre des participants aux Ateliers de Formation de Base en 2004

Départements	Nombre d'heures	Nombre de personnes formées	Nombre d'heures par stagiaires
Ardennes	25 000	239	105
Aube	7 000	84	83
Marne	20 000	185	108
Haute-Marne	8 000	130	62
<b>Total</b>	60 000	638	94 heures en moyenne pour chaque participant au cours de l'année 2004

Tableau 2. Source : DRTEFP de Champagne-Ardenne.

En 2004, la lutte contre l'illettrisme, sur les crédits IRILL, a concerné en Champagne-Ardenne 638 personnes âgées de 26 ans et plus. Le public bénéficiaire est majoritairement féminin (60%). La grande majorité des personnes concernées sont des demandeurs d'emploi. Dans la région, les Agences locales de l'emploi, les Missions locales et les PAIO s'impliquent inégalement dans la prescription. A peine 25% des personnes identifiées en situation d'illettrisme sont orientées par l'ANPE ou une Mission locale ou encore une PAIO. L'essentiel des entrées en formation provient pour le reste d'orientations réalisées par des travailleurs sociaux, des services d'actions sociales communaux et départementaux, les associations ou organismes de formation ainsi que les employeurs dans une moindre mesure. Les abandons sont relativement élevés (18%). Durant l'année 2004, chaque stagiaire avait le droit de bénéficier de 300 heures. Or, la moyenne effectuée est de 94 heures. Cela signifie que 131 400 heures n'ont pas été utilisées.

L'étude statistique<sup>8</sup>, réalisée fin 2004 et consacrée à la situation de la région de Champagne-Ardenne, communique le nombre de 116 600 adultes rencontrant de graves difficultés face à l'écrit. Ils représentent 15% des personnes âgées de 18 à 65 ans résidant en Champagne-Ardenne et scolarisées en France contre 13% au niveau national. Les 638 participants partiellement aux AFB ne représentent que 0,55% des

<sup>8</sup> Cf., INSEE Flash Champagne-Ardenne, n° 89, mai 2008, « Les Champardennais face à l'écrit », Reims.

personnes concernées par cette question. Sur certains sites, les dispositifs existent, mais il n'y a pas d'inscrits.

Nombre de jeunes repérés en situation d'illettrisme lors de la JAPD 2005

Départements	Nombre	%	Nombre orienté	%
<b>Ardennes</b>	561	14,31	64	11,40
<b>Aube</b>	400	11,25	68	17
<b>Marne</b>	779	11,19	107	13,73
<b>Haute-Marne</b>	337	12,55	21	6,23
<b>Total</b>	<b>2 077</b>	<b>12,13%</b>	<b>260</b>	<b>12,52%</b>

Tableau 3. Source : Plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme, Préfecture de Région

Par ailleurs, certains jeunes âgés de 16 à 18 ans, repérés lors de la JAPD en situation d'illettrisme, sont orientés, avec leur accord, vers la Mission locale. Il s'agit d'une identification, d'une prise de contact et d'un accompagnement à l'insertion des jeunes identifiés en grande difficulté de lecture et d'écriture. Cependant, à l'issue de cette journée, un nombre très faible de jeunes est orienté par les Bureaux des Services Nationaux (BSN) vers les Missions locales. Sur 2 077 jeunes, 260 (12,52%) ont été orientés vers les Missions locales et parmi eux 32,81% étaient absents aux deux rendez-vous proposés. Un conseiller dans une Mission locale expliquait : « *Ce n'est pas parce que nous avons repéré un jeune que ce dernier peut avoir l'envie d'entamer une démarche d'apprentissage. L'articulation aussi entre celui qui repère, celui qui oriente, celui qui accompagne et celui qui assure le suivi, reste complexe et difficile* ».

Ce contexte et cette réalité confirment le paradoxe souligné dans les travaux de Jean-Paul Hauteœur concernant la politique relative à la formation de base : d'un côté des dispositifs de formation sont mis en œuvre, de l'autre le public ne se mobilise pas. Il s'agit d'une « offre généreuse face à une demande bloquée ».<sup>9</sup> Il semble que les AFB/RSB sont considérés comme l'unique réponse aux difficultés d'apprentissage. Or, il n'y a pas une personne mais des personnes, il n'y a pas une réponse pédagogique possible mais des réponses. De plus, la langue porte en elle non seulement la dimension linguistique mais aussi la dimension sociale et la dimension culturelle. Réduire l'apprentissage/réapprentissage de la langue au

<sup>9</sup> Cf., chapitre I, p. 73.

travail sur la maîtrise du code écrit rend difficile l'accès au sens et aux différentes dimensions de la langue.

Le cahier des charges des AFB / RSB précise que le but poursuivi est de permettre à des jeunes et à des adultes, par une action à temps partiel, de se réapproprier la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, dans le but de favoriser leur insertion professionnelle. Ce type d'action doit s'intégrer aux parcours de formation et d'insertion existants (Actions Préparatoires Jeunes, Ateliers Pédagogiques Personnalisés...), l'ancrage dans ces environnements pouvant se faire au travers des partenariats.

L'objectif est de permettre aux personnes concernées d'être capable de lire, d'écrire, de compter ; d'acquérir et de démontrer des capacités relationnelles compatibles avec les exigences de l'environnement socioprofessionnel ; de faciliter le parcours de formation en centre et d'insertion dans l'entreprise.

Un contrat d'objectif individuel est établi avec chaque personne. Il définit les résultats précis et mesurables à atteindre et détermine le rythme et la durée de la formation. Il est écrit et signé par la personne, le formateur référent et le correspondant de la structure d'accueil concernée.

A l'issue de l'action, une évaluation des acquis formalisée est remise à la personne et à son correspondant, afin de faciliter son intégration simultanée dans une formation ou dans un emploi. L'entrée dans le dispositif se fait exclusivement à la demande des Missions locales, ANPE, PAIO, Services sociaux... Le parcours individualisé peut aller jusqu'à 150 heures (avec 20 heures hebdomadaires maximum) en entrée/sortie continue. Ce parcours peut être prolongé d'une nouvelle période d'une durée maximum de 150 heures sur proposition des parties signataires du contrat d'objectif individuel, après accord de la Région et/ou de l'Etat.

La réalité sur le terrain démontre que dans certains endroits 75% des jeunes orientés par la Mission locale vers l'organisme assurant les AFB et RSB abandonnent les apprentissages. « *Cela s'explique par plusieurs raisons* » dit une conseillère dans une Mission locale, qui ajoute : « *Souvent les conseillers ne connaissent pas la problématique de l'illettrisme, ni la pédagogie du repérage. Le jeune vient à la Mission Locale en expliquant sa première demande à savoir trouver un emploi. La réponse est classique : il n'y a pas d'emploi. Il faut aller à*



*l'AFB/RSB. Il y a un décalage entre la demande de la personne et la réponse apportée qui se traduit toujours par une formation. Il y a un décalage entre la formation proposée et la vie en entreprise. On ne part pas des centres d'intérêt du jeune, ni de ses acquis. Le jeune abandonne les AFB/RSB. Six mois après, il va être envoyé à nouveau vers le même dispositif par le biais du service RMI ou d'un autre service social. On entre en stage, on l'abandonne, on recommence un autre. On induit le jeune dans une spirale infernale. Et la question de fond demeure : comment accompagner la personne dans son parcours de façon cohérente et coordonnée ? Cette question ne peut être abordée sans remettre en cause les dispositifs existants et sans dépasser les limites de ceux-ci ».*

Par ailleurs, certains jeunes et adultes expriment leur désarroi au sein de l'AFB/RSB : *« Ce que l'on fait me rappelle l'école ; je ne supporte pas d'être assis toute la journée derrière une table avec mon dossier : j'ai un programme individualisé, ce qui fait que je dois travailler seul, faire des exercices de français ou de maths. Je n'y comprends rien et je dois attendre que la formatrice vienne. J'ai déjà passé un après-midi complet sans qu'elle passe me voir. Moi, j'ai besoin qu'on m'explique ». « Je ne peux pas sentir les autres me regarder. J'ai l'impression que l'on se moque de moi. En plus, je ne vois vraiment pas le rapport avec ce que je veux faire ». « Mon projet est de devenir maçon » dit un jeune qui ajoute : « La conseillère de la Mission locale m'a orienté vers l'organisme de formation. Ce dernier me dit que je ne peux pas réaliser ce but car je n'ai pas le niveau. Je ne comprends rien. L'organisme s'appelle Atelier de Formation de Base/Réapprentissage des Savoirs de Base. Pour une fois où j'ai envie de faire quelque chose » !*

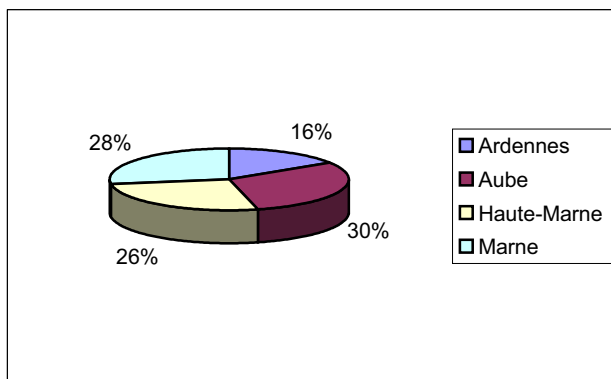
Il n'y a aucun pré-requis pour accéder à ce dispositif. Le cahier des charges prévoit des solutions appropriées et personnalisées aux besoins exprimés. Il laisse un espace de créativité aux organismes pour répondre de la manière la plus appropriée possible aux besoins des personnes. Or, ce qui est proposé est une réponse a *minima*. A des problématiques complexes, il est proposé une réponse unique, un parcours-type de formation. Si la personne ne réussit pas ce parcours, elle est cataloguée comme « non motivée », « inadaptée », ... Il s'agit encore de faire entrer de gré ou de force l'individu dans le système proposé et s'il ne s'y adapte pas, il est considéré comme responsable de son échec. Or, l'organisme est censé mettre en œuvre une démarche individualisée de formation et travailler avec d'autres organismes sur l'arrondissement. Dans la réalité, les impératifs

économiques de l'organisme et l'absence d'un partenariat au service du parcours de la personne ne facilitent pas l'accès pour tous au réapprentissage des savoirs de base : dans certains ateliers, l'accompagnateur doit gérer en même temps des personnes relevant d'une approche pédagogique « Français Langue Etrangère », d'autres en situation d'illettrisme et encore d'autres en situation d'alphabétisation. L'argument présenté par l'organisme est : « *Il nous faut des groupes de douze personnes pour que ce dispositif ne soit pas déficitaire* ».

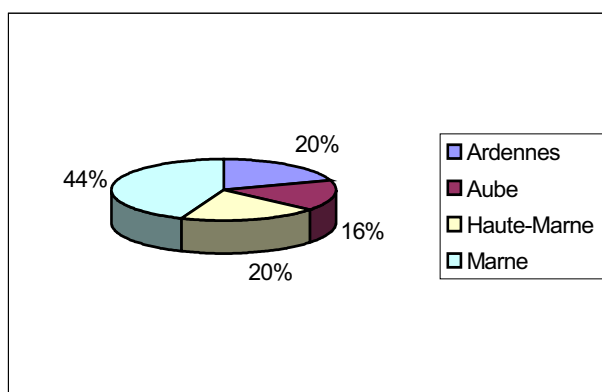
Ces différentes situations conduisent à s'interroger sur l'opérationnalité des dispositifs existants et soulignent leurs limites. La manière d'aborder des situations d'illettrisme est en lien étroit avec nos représentations de ce problème et des personnes concernées, avec la manière dont nous côtoyons et utilisons l'écrit, avec la place de l'écrit dans une société. Les entretiens que nous avons conduits auprès des intervenants, ont fait émerger, pour certains, des représentations fortement marquées par leur propre apprentissage de la dimension normative de l'écrit dans un système scolaire. Ainsi, le regard porté sur les personnes en situation d'illettrisme se focalise plus généralement sur les manques, insuffisances quant à la maîtrise de la langue que sur leurs ressources propres, savoir-faire et pratiques personnelles de l'écrit. Cela entraîne une conception du traitement de l'illettrisme comme « réparatrice » d'un échec scolaire. La formation proposée tente de combler les insuffisances repérées et reproduit des modes d'apprentissage de la langue proches de ceux mis en œuvre dans le système de formation initiale. La langue est perçue comme ce qui détermine un « niveau », ce qui conditionne l'accès à un diplôme, un emploi... et non en tant que véhicule de communication et de culture.

#### **2.4. Des équipements culturels**

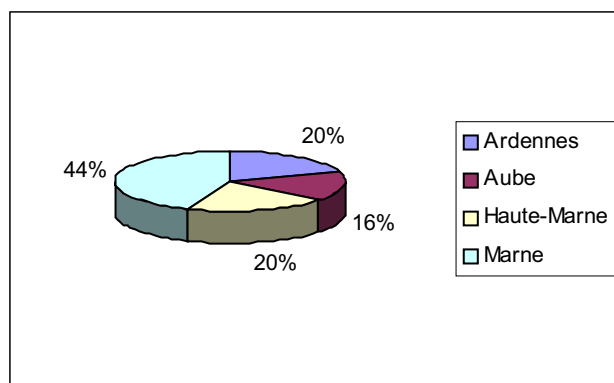
Les équipements culturels, en région de Champagne-Ardenne, sont nombreux : 76 bibliothèques, 65 musées, 25 cinémas et 39 salles de spectacles.



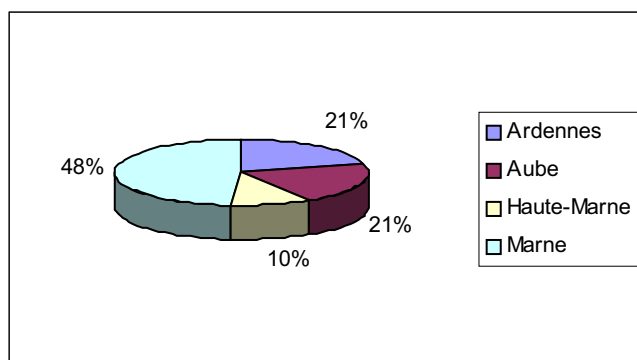
**76 bibliothèques** : 12 dans les Ardennes, 23 dans l'Aube, 20 en Haute-Marne et 21 dans la Marne.



**65 musées et lieux d'exposition** dont 33 musées de France, 1 fond régional d'art contemporain (Reims) et trois centres d'arts contemporains (Troyes, Reims). 31 musées dans la Marne, 12 dans l'Aube, 12 dans les Ardennes et 10 en Haute-Marne.



**25 cinémas** dont 14 cinémas d'art et d'essai et 4 multiplexes ; 5 dans les Ardennes, 4 dans l'Aube, 11 dans la Marne et 5 en Haute-Marne.



**39 Salles de spectacles** : 8 dans l'Aube, 8 dans les Ardennes, 19 dans la Marne et 4 en Haute-Marne.

## **2.5. Equipements culturels et lutte contre l'illettrisme**

En région Champagne-Ardenne, les équipements culturels ne mènent pas directement des actions en direction des personnes en situation d'illettrisme. « *Il est possible qu'il existe des initiatives dans des petites bibliothèques* », dira une directrice d'une Bibliothèque Départementale de Prêt (BDP) qui ajoute : « *mais celles-ci ne sont ni formalisées, ni connues et en tous les cas ne remontent pas au niveau de la direction de la BDP* ». Certaines bibliothèques municipales prêtent leurs salles pour des rencontres sur le thème de l'illettrisme, accueillent des visites de groupes, prêtent des livres à l'association de quartier ou au centre social. D'autres invitent, par l'intermédiaire des associations, des personnes éloignées du livre et de la lecture pour participer à un atelier d'écriture animé par un écrivain pendant quelques séances à l'occasion d'une rencontre événementielle : Salon du livre, Lire en fête...

### ***Les contrats « ville-lecture »***

En Champagne-Ardenne, trois villes ont obtenu, à partir de 1999, le label « ville-lecture » : Chaumont (Haute-Marne), Vitry-le-François (Marne) et Troyes (Aube).

#### Le contrat « ville-lecture » de Chaumont (Haute-Marne)

Une dynamique s'est créée autour du contrat ville-lecture de Chaumont de 1999 à 2001. Parmi les actions mises en œuvre, l'accueil d'un écrivain en résidence dont l'objectif est d'une part, de sensibiliser les publics « empêchés » (personnes éloignées du centre-ville, en situation d'illettrisme, détenues, âgées...) aux pratiques culturelles et de lecture-écriture, et d'autre part, d'instaurer un travail dans le cadre de la « bibliothèque hors les murs ». Cela s'est traduit par des ateliers d'écriture. Le contrat « ville-lecture » a permis la création d'un journal « Pas de Quartier ! ». Il est né pour communiquer des échos des actions conduites par l'écrivain et les associations.

Un axe de formation s'est mis en place. Destiné à l'ensemble des partenaires du réseau travaillant dans le secteur de la jeunesse et de l'enfance, et du développement social, ce plan de formation a pour objectif de permettre à l'ensemble des intervenants d'avoir une approche et une compréhension mutuelle des publics éloignés du livre et de la lecture, et d'être ainsi mieux à même d'appréhender la nature des obstacles qu'ils peuvent rencontrer lorsqu'ils sont

confrontés à l'écrit. Ce langage commun, ces outils communs, en renforçant la liaison entre les différents intervenants sur le territoire, doivent faciliter la mise en œuvre d'actions partenariales adaptées aux besoins des publics éloignés des pratiques de lecture et d'écriture, contribuant ainsi à leur intégration sociale et culturelle. Organisé par la médiathèque avec une association partenaire, l'axe de formation aborde sous plusieurs angles les questions liées à l'illettrisme en se donnant pour but de contribuer à la mise en place d'une dynamique locale inscrivant l'ensemble des intervenants issus des champs social, éducatif et culturel dans une démarche d'accès au livre et à la culture pour tous. Des initiatives ont été faites également pour faciliter l'accès aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) des personnes en situation d'illettrisme par l'Espace Culture Multimédia (ECM).

Le contrat de ville-lecture a duré trois ans, de 1999 à 2001. Il n'a pas été renouvelé et la dynamique créée par ce dispositif s'est arrêtée. Certaines activités se sont interrompues sans que le pilote consulte et informe les partenaires. Il semble qu'il s'agit d'une décision locale politico-financière.

#### Le contrat « ville-lecture » de Vitry-le-François (Marne)

Depuis la mise en œuvre du dispositif de contrat de ville-lecture en 2000, la médiathèque met en place des activités régulières en direction des personnes vivant des situations d'illettrisme, d'alphabétisation ou encore relevant du Français Langue Etrangère (FLE). La médiathèque invite les stagiaires et leurs formateurs à une rencontre mensuelle sur une thématique durant un an : lecture, calligraphie... Ces rencontres sont provoquées et encadrées par la responsable de la médiathèque et l'association ALPHA. La responsable de la médiathèque souligne que *« le succès des ateliers proposés a permis de reconduire l'action, depuis six ans. Il s'agit de faciliter l'accès de tous à la bibliothèque et de s'approprier les services offerts : livre, lecture, Espace culture multimédia, ... et l'initiation à la calligraphie en direction des publics éloignés de l'action culturelle »*.

#### Le contrat « ville-lecture » de Troyes (Aube)

En 2000, la Ville de Troyes s'engageait dans le dispositif « contrat ville-lecture ». Le premier bilan 2000-2003 souligne que le contrat de ville-lecture a permis de développer un travail partenarial avec les associations travaillant dans le domaine de l'illettrisme. Parmi les orientations prioritaires, en 2004, ce dispositif vise à

« valoriser les actions de lutte contre l'illettrisme et l'alphabétisation (...). Des ateliers d'écriture associés à des ateliers d'expression théâtrale sont proposés à des publics inscrits dans des dispositifs de réinsertion sociale ».<sup>10</sup> Des livres peuvent être mis à disposition d'une association. Les différents services de la médiathèque (les médiateurs du livre des annexes de quartier, le service « bibliothèque hors les murs », les Espaces Culture Multimédia) peuvent accueillir des stagiaires en situation d'apprentissage de la langue accompagnés par leurs formateurs : mise en forme d'un travail sur l'ordinateur, participation à une lecture publique, préparation d'une exposition...

### **3. Le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne**

Parallèlement aux actions menées par le réseau formel : AFB (Atelier de Formation de Base), RSB (Réapprentissage des Savoirs de Base) et APP (Atelier Pédagogique Personnalisé), de nombreuses associations militantes et inventives accueillent des personnes vivant des situations d'illettrisme pour les re-initier à la lecture et à l'écriture par la mise en œuvre d'ateliers d'expression et de communication. Des actions de lutte contre l'illettrisme sont menées aussi dans les établissements pénitentiaires à Chaumont (Haute-Marne), à Troyes, à Clairvaux, à Villenauxe-la-Grande (Aube), à Châlons-en-Champagne, à Reims (Marne) et à Charleville-Mézières (Ardennes). Si la diversité des intervenants constitue une richesse dans l'accompagnement des personnes concernées, cependant un problème demeure : le risque de dispersion. Nous proposons l'analyse d'une action qui nous paraît significative en termes d'interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit : Le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne.

#### **3.1. Contexte : un cadre associatif**

Au sein du CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion), à partir de la région de Rhône-Alpes en 1990, année mondiale pour l'alphabétisation et le développement culturel, est née l'idée d'un concours d'écriture destiné à des

---

<sup>10</sup> Cf., Médiathèque de l'agglomération troyenne (Aube), octobre 2004, *Charte des collections*, Troyes, Annexe 1 : Contrat de ville-lecture, pp. 54-57.

personnes vivant des difficultés de lecture et d'écriture. Ce projet émanait d'une interrogation : ne doit-on pas « entrer » en lecture et en écriture sans attendre une maîtrise parfaite de la langue ? Il reflétait une conception innovante dans le domaine de la pédagogie des adultes : on apprend à écrire en écrivant dans des situations réelles et à lire en lisant dans des situations réelles.

Cette conception présentée auprès des intervenants de terrain (formateurs intervenant au sein d'associations, d'organismes de formation, d'entreprises...) a permis, en 1990, la réalisation du Concours national d'écriture. Au fur et à mesure, des concours d'écriture se sont mis en place dans plusieurs régions. C'est ainsi, qu'en 1996, la région Champagne-Ardenne organise son propre concours d'écriture sous l'égide du CLAP national, concepteur et coordinateur.

Cette première expérience a mis en lumière l'existence de nombreuses initiatives isolées dans les domaines de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme et a confirmé que cette question de société met en jeu divers champs : social, culturel, éducatif et professionnel. Comment prendre en compte ces différents aspects lorsque l'on veut prévenir et agir contre l'illettrisme ? Comment travailler dans un cadre de coordination et de cohérence sur un territoire ? Quel peut être l'apport des pratiques de développement culturel auprès des personnes éloignées du livre et de la lecture ?

Dans ce contexte, l'association Initiales voit le jour en Champagne-Ardenne, en 1996, avec pour but de faciliter l'accès à l'autonomie et à la culture des personnes vivant des situations d'illettrisme ou d'analphabétisme.

Pour atteindre son but, l'association réunit les compétences d'une équipe pluridisciplinaire composée de sociologues, de psychologues, de formateurs, d'enseignants, de bibliothécaires et d'écrivains. A partir d'une analyse territoriale des besoins et des difficultés rencontrées par les intervenants de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme, Initiales construit ses axes de travail en tant qu'Association d'Éducation Populaire et de Jeunesse et organisme de formation.

### **3.2. Activités d'Initiales**

Initiales mène des actions complémentaires facilitant l'accès au savoir et à la culture pour tous. Celles-ci s'articulent autour de :

### **3.2.1. La prévention de l'illettrisme par l'accompagnement à la scolarité**

Si le constat général confirme que l'école de la République est une chance pour accéder aux savoirs, de nombreux enfants et jeunes rencontrent des difficultés dans leur vie scolaire. Comment réduire les échecs scolaires ? Quels sont les éléments à prendre en compte pour que l'enfant s'inscrive dans un schéma de réussite ? Comment mettre en œuvre un travail partenarial impliquant école, famille et environnement ?

Depuis treize ans, Initiales conduit une action d'accompagnement à la scolarité qui veut prendre en compte l'enfant dans sa globalité (famille, école, santé, culture, environnement social...). L'action se déroule en trois espaces complémentaires : accompagnement personnalisé, ateliers de créativité et de loisirs, implication des parents, de l'école, de la médiathèque et des différents intervenants dans la vie de l'enfant (médecins, orthophonistes, travailleurs sociaux).

### **3.2.2. Le Festival de l'écrit**

Les jeunes et adultes rencontrant des difficultés de lecture et d'écriture ont souvent un sentiment de honte et vivent un rapport douloureux avec l'écrit. Comment sortir de ce schéma d'évitement, voire de refus, et transformer positivement la relation à l'écrit ? Comment instaurer un climat de confiance dans les apprentissages ? Comment passer du « *Je suis nul, ce n'est pas pour moi* » au « *Je suis capable de ... et ça n'est jamais trop tard pour apprendre ou réapprendre* » ?

Une des pistes envisagée consiste à élaborer des actions permettant de rompre avec des schémas d'apprentissage faisant écho à l'expérience scolaire qui reste un souvenir douloureux pour la plupart des personnes vivant des situations d'illettrisme. En créant des situations où la personne se trouve valorisée et reconnue vis-à-vis de ce par quoi elle a toujours eu un sentiment d'échec (l'écrit), le Festival de l'écrit propose aux participants d'expérimenter un nouveau rapport à l'écrit et aux apprentissages dans une dynamique de projet. Une des particularités de cette action réside dans le fait qu'elle fédère des initiatives et associe sur un territoire des intervenants issus de différents champs : social, culturel et formatif. La démarche proposée invite, autour de l'écrit, à la rencontre et au partage avec l'autre : apprenant-stagiaire, bibliothécaire, formateur, travailleur social, élu, représentant d'entreprise, écrivain... Nous reviendrons longuement sur cette action



initiée en Champagne-Ardenne depuis 1997 et citée dans le cadre de nos entretiens par des apprenants-stagiaires et des intervenants.

### ***3.2.3. La formation des intervenants de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme***

Agir contre l'illettrisme ne peut se limiter à la bonne volonté des accompagnateurs. La complexité et la diversité des situations rencontrées nécessitent des espaces d'échanges et de formation à destination des intervenants. Ces actions de formation sont élaborées en vue de permettre aux intervenants de s'approprier des démarches et des outils adaptés aux caractéristiques et attentes des publics ainsi qu'aux enjeux identifiés (accès à l'emploi et à la mobilité, renforcer son rôle de parent...). Ces formations facilitent la mise en réseau des intervenants issus des divers champs (bibliothécaires, animateurs, enseignants en Maisons d'arrêt, travailleurs sociaux, formateurs, écrivains...) sur un territoire et suscite ainsi l'émergence de nouveaux projets communs.

### ***3.2.4. L'animation d'un réseau***

L'association Initiales anime un réseau régional d'ateliers d'écriture. Elle impulse et fédère des initiatives inscrivant les pratiques de développement culturel au cœur de la lutte contre l'illettrisme. Ce réseau comprend 250 structures champardennaises issues des secteurs social, éducatif, formatif et culturel. L'action se concrétise par :

- l'appui pédagogique sur site ;
- l'organisation de rencontres pédagogiques, de séminaires et de colloques ;
- la publication du journal des apprenants-stagiaires *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous* et du journal des intervenants *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences* ;
- la réalisation d'ouvrages pédagogiques.

## **3.3. Le dispositif du Festival de l'écrit**

Selon ses concepteurs, le Festival de l'écrit est une action qui permet aux intervenants de terrain d'inscrire les apprentissages dans un projet et aux

apprenants de se trouver dans des situations de valorisation et de reconnaissance. Il s'appuie sur les pratiques de développement culturel.

### ***3.3.1. Caractéristiques du Festival de l'écrit***

S'appuyant sur l'expérience du Concours national d'écriture, l'association Initiales crée, en 1997, le Festival de l'écrit. Il se traduit par des rencontres de préparation avec les intervenants locaux, la publication du Guide du Festival de l'écrit qui explique la démarche, la réalisation de textes dans le cadre d'ateliers d'écriture, l'organisation de comités de lecture et d'un jury, la publication de textes dans le journal *Sur les Chemins de l'écrit*, *La Plume est à nous*, l'organisation de manifestations locales, départementales, régionales, la publication des textes primés dans un ouvrage. Les régions Champagne-Ardenne, Bourgogne, Franche-Comté, Lorraine, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et Rhône-Alpes y participent. Les personnes viennent d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux, de Maisons d'arrêt, de Missions locales, d'Agences Pour l'Emploi, de Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale, des Maisons de quartier... Elles sont demandeurs d'emploi, apprentis, allocataires du Revenu Minimum d'Insertion, femmes au foyer, reconnus handicapés, stagiaires en formation, détenus, retraités ou salariés.

*« Les textes écrits dans le cadre du Festival de l'écrit abordent tous les thèmes de la vie, et pas seulement la souffrance : le rêve, l'amour, l'espoir, le plaisir et de façon explicite ou implicite, cet énorme besoin de liberté ».*<sup>11</sup>

Le Festival de l'écrit construit des situations où les personnes concernées par la question de l'illettrisme s'autorisent à prendre une place dans cet espace de liberté, d'échanges et de plaisir que nous offre la maîtrise de la langue : écrire pour se construire, organiser une réflexion, communiquer avec autrui, exercer sa citoyenneté dans la vie quotidienne. L'ambition du Festival de l'écrit est de valoriser l'expression écrite ; il s'appuie sur les parcours de vie et facilite l'appropriation de l'environnement social et culturel.

Il s'agit de dépasser les murs des ghettos pour entrer en relation, en communication avec d'autres, découvrir le monde qui nous entoure. Il est question

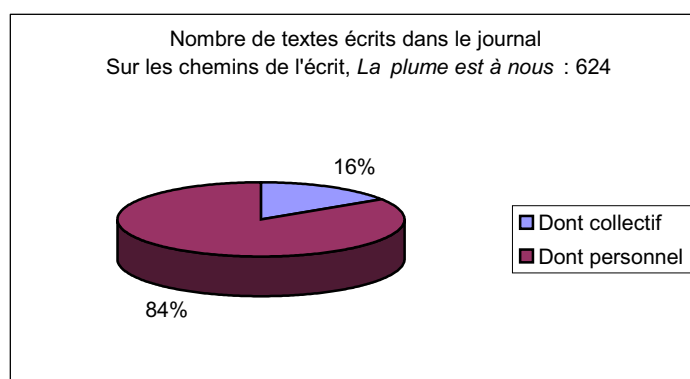
---

<sup>11</sup> Cf., BERTA Isabelle, Présidente du jury, 1997, « Plaisir et fierté » in *Vivre ensemble le Festival de l'écrit*, Chaumont, Initiales, 152 p. ; pp. 20-23.

de démontrer qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre ou réapprendre à lire et à écrire, que l'apprentissage s'inscrit tout au long de la vie.

Depuis sa création, en 1997, et jusqu'en 2006, 4 973 personnes ont participé par la création de textes au Festival de l'écrit. 624 écrits ont été publiés dans le journal *Sur les Chemins de l'écrit, La plume est à nous*, plus de 1 282 dans les ouvrages *Vivre ensemble le Festival de l'écrit - Textes primés*. Les manifestations locales, départementales et régionales ont réuni 10 000 personnes et leurs familles en présence de formateurs, de travailleurs sociaux, d'artistes, de représentants d'institutions, d'élus, d'intervenants issus des champs social, éducatif, culturel, professionnel, de la presse locale...

L'analyse des profils des participants révèle que 70% ont plus de 26 ans, 64% sont des femmes, 62% sont de langue maternelle française, 21% sont stagiaires de la formation professionnelle, 12% sont détenus.



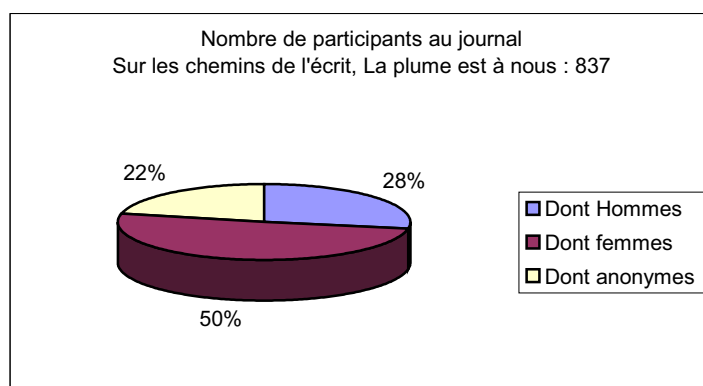
Dans le graphique ci-dessus, on s'aperçoit que 16% des participants au Festival de l'écrit produisent des textes collectifs. Il nous semble que, si cette démarche d'écrire « avec » d'autres est une entrée possible en écriture, elle ne peut suffire à elle-même et se poursuivre tout le temps. Écrire est un acte éminemment personnel et doit amener chacun à trouver son propre chemin, sa propre trace et sa propre parole qui, elle, va s'inscrire dans un processus d'échanges réciproques et de réseaux d'écriture au sein d'un groupe en formation, ouvert vers l'extérieur.

Le graphique ci-après indique que 22% des participants écrivent des textes en souhaitant garder l'anonymat. Ce chiffre tient compte de la participation au Festival de l'écrit depuis dix ans. Ce chiffre comprend à la fois les personnes qui ne souhaitent pas être publiées sous leur propre nom ainsi que l'ensemble des

détenus, comme l'exige l'Administration pénitentiaire. Les motivations liées au refus de signer avec son propre nom sont souvent d'ordre personnel :

- « je ne veux pas que ma famille découvre certaines parties de mon histoire » ;
- « je ne suis pas encore suffisamment fier de mon travail d'écriture » ;
- « les gens à mon travail, les voisins ne comprendraient pas ».

Aujourd'hui, nous constatons une diminution des écrits anonymes. En 2006, le taux est de 17% dont 6% de détenus. Il semble donc que le développement du Festival de l'écrit, année après année, rend l'acte d'être publié plus aisé (*mon camarade de la formation, telle autre personne l'a fait, pourquoi pas moi ?*).



Cette dynamique a impulsé d'autres initiatives telles que la « Visite découverte du Salon du livre à Paris », action développée dans un cadre partenarial avec le ministère de la Culture et de la Communication (mise à disposition de chèques-lire et d'invitations) ainsi que les collectivités territoriales (mise à disposition des moyens de transport). Il s'agit de permettre à des personnes « éloignées du livre et de la lecture » -en situation d'exclusion- de toucher et feuilleter des livres, visiter des expositions, rencontrer des écrivains, éditeurs,... C'est une manière d'appréhender le livre et la lecture autrement. Ainsi en mars de chaque année, 700 Champardennais, de 23 communes, se rendent avec Initiales à Paris pour découvrir le Salon du livre. Un travail en amont mené par les intervenants invite chacun à s'informer sur le pays invité d'honneur (situation géographique, historique, politique, culture...). Au retour, chacun prend la plume pour communiquer ses impressions et son point de vue sur cette découverte culturelle. Les témoignages font l'objet d'une édition spéciale du journal *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous*.

Le Festival de l'écrit vise également à dépasser les cloisonnements entre les différents domaines d'intervention pour travailler dans un ensemble cohérent

réunissant des intervenants des champs social, formatif et culturel : comment, avec quels types de représentations de l'illettrisme, quelles motivations et quelles pratiques, des écrivains, comédiens, bibliothécaires, libraires, conteurs, calligraphes, graphistes, formateurs et travailleurs sociaux peuvent-ils travailler ensemble, en complémentarité et en cohérence, dans ce cadre ?

### ***3.3.2. Déroulement du Festival de l'écrit***

Le Festival de l'écrit se déroule tout au long de l'année. Il est rythmé par des rencontres locales, départementales, régionales et interrégionales. Des publications sont éditées et diffusées dans l'ensemble de la Champagne-Ardenne.

#### Le Guide du Festival de l'écrit

Cette publication s'adresse aux participants du Festival de l'écrit. Elle explique les objectifs, les personnes concernées et la démarche à suivre pour y participer. Elle est diffusée dès janvier de chaque année à l'ensemble des structures participantes, aux bibliothèques, Centres sociaux, Organismes de formation, Missions locales, Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO), Maisons des Jeunes et de la Culture, Maisons d'arrêt, CHRS, Maisons de quartier, Centres de Ressources Illettrisme (CRI).

Le Guide présente le règlement du Festival de l'écrit :

*Article 1* : Vous faites partie des destinataires du Festival de l'écrit car vous êtes âgé(e) au moins de 16 ans et vous n'êtes plus dans le circuit scolaire.

*Article 2* : Vous ne vous sentez pas à l'aise vis-à-vis de l'écrit. Vous aimeriez oser écrire car vous avez besoin de vous exprimer, de communiquer. Vous avez quelque chose à dire.

*Article 3* : Vous écrivez seul(e) ou en groupe, dans le cadre d'une formation, d'un atelier d'écriture, de votre famille, d'une bibliothèque, d'une Maison des Jeunes et de la Culture, d'une Maison d'arrêt, d'une entreprise, d'une association...

*Article 4* : Votre texte ne dépasse pas deux feuillets, tapés ou manuscrits. Vous prenez soin qu'il soit lisible et compréhensible.

*Article 5* : Vous êtes libre d'écrire un poème, un récit de vie, d'exprimer un espoir, un rêve, une peur, un point de vue sur la société, sur une visite culturelle (exposition, film....) etc.

*Article 6* : Vous n'oubliez pas de remplir soigneusement la fiche de participation, de dater et de signer votre texte et d'envoyer le tout avant (une date précise) à Initiales par l'intermédiaire de votre structure.

*Article 7* : Vous acceptez de voir votre texte reproduit et diffusé avec votre nom (ou un pseudonyme), votre structure et votre ville dans le journal *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous*, dans un organe de presse, lors d'une lecture publique, dans un recueil de textes ou exposé dans un lieu public : théâtre, café, bibliothèque...

*Article 8* : Vous vous engagez à être présent(e) lors de la journée de remise des prix ou à être représenté(e) en cas de force majeure.

#### Le lancement du Festival de l'écrit

Il s'agit de rencontres réunissant dans chaque département, artistes, créateurs, bibliothécaires, travailleurs sociaux, formateurs, éducateurs et presse pour lancer l'édition annuelle du Festival de l'écrit. A cette occasion, une réflexion commune est organisée en vue de préparer le Festival de l'écrit de la manière la plus appropriée possible aux réalités vécues sur le terrain.

#### Le journal des participants : *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous*

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de bibliothèques, de Maisons d'arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux, de Maisons de quartier... *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous* inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.

#### Le journal des intervenants : *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences*

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques, ouvrages récents, outils pédagogiques, événements, ... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

### Le comité de lecture et le jury

Un comité de lecture composé d'intervenants sociaux, formatifs et culturels se réunit et prépare l'organisation du Festival : expositions, valorisation des textes, lecture... Les membres du jury sélectionnent les textes primés. Le jury se compose de personnalités issues du monde de la lecture et de l'écriture (écrivains, journalistes, bibliothécaires, libraires, institutionnels...). Nous notons ici l'importance symbolique de ce travail qui apporte une reconnaissance aux personnes en situation d'illettrisme par des lettrés. La rencontre entre deux mondes s'opère : celui dit populaire avec celui dit savant. Des interactions se construisent entre le social, le formatif et l'artistique. Les différentes composantes du Comité de lecture facilitent le passage du lieu de formation vers les lieux de la culture (médiathèque, théâtre, conservatoire de musique...).

### Les manifestations du Festival de l'écrit

Les journées publiques sont consacrées à la valorisation des participants aux pratiques de développement culturel : expositions autour de l'écrit, lecture à haute voix, remise des prix, initiation aux technologies de l'information et de la communication, présentations théâtrales, ateliers d'écriture, de calligraphie, rencontres avec des écrivains, libraires, bibliothécaires, formateurs...

### La publication des textes écrits par des participants au Festival de l'écrit

Les textes primés sont publiés dans un ouvrage qui est offert, le jour même de chaque manifestation, aux lauréats, à leurs intervenants et à leurs structures. C'est une manière d'introduire le livre au sein des familles, de valoriser et de reconnaître le travail effectué par les personnes au sein de leur association. Cet ouvrage peut également être utilisé par les animateurs comme support pédagogique.

Les textes réalisés dans le cadre des différents espaces d'écriture viennent des quatre départements de la Champagne-Ardenne. Les régions Bourgogne, Franche-Comté, Lorraine, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et Rhône-Alpes ont été associées à cette dynamique interrégionale. Ces écrits abordent la vie dans son ensemble : la liberté, le bonheur et la tristesse, l'identité, l'amour, le souvenir, la langue, le travail, les loisirs, les plaisirs, la nature, l'imaginaire, la lecture et l'écriture, la famille, les voyages, les projets, les rêves, les espoirs, ... Les thèmes abordés sont au cœur du débat sur le fonctionnement de nos sociétés contemporaines : l'apprentissage de la langue, l'échange culturel, l'intégration sociale et professionnelle, la citoyenneté, le droit au savoir et à l'éducation.

Les partenaires institutionnels impliqués

L'interaction entre les champs social, formatif et culturel se reflète également dans la construction du partenariat financier. Parmi les partenaires impliqués dans la dynamique du Festival de l'écrit, nous notons l'engagement du ministère de la Culture et de la Communication (Centre National du Livre et Direction Régionale des Affaires culturelles). Ces croisements sont visibles et lisibles dans le déroulement de l'action, dans son inscription dans des lieux culturels prestigieux : théâtres, médiathèques, conservatoires, musées et dans la prise en compte des programmations nationales du ministère de la Culture et de la Communication (Semaine de la langue française, Printemps des poètes, Lire en fête ...).



**Le Festival de l'écrit de 1997 à 2006 en Champagne-Ardenne**

**Données statistiques**

Années		Ardennes	Aube	Haute-Marne	Marne	Interrégional	Total
<b>1997</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>55</b>	<b>42</b>	<b>95</b>	<b>108</b>	<b>0</b>	<b>300</b>
Langue maternelle	Français	28	32	76	62	0	198
	Etranger	27	10	19	46	0	102
<b>1998</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>112</b>	<b>61</b>	<b>115</b>	<b>128</b>	<b>26</b>	<b>442</b>
Langue maternelle	Français	34	49	104	80	25	292
	Etranger	78	12	11	48	1	150
<b>1999</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>59</b>	<b>53</b>	<b>84</b>	<b>69</b>	<b>62</b>	<b>327</b>
Langue maternelle	Français	27	44	75	57	33	236
	Etranger	32	9	9	12	29	91
<b>2000</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>128</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>70</b>	<b>96</b>	<b>409</b>
Langue maternelle	Français	50	12	58	43	65	228
	Etranger	78	18	27	27	31	181
<b>2001</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>92</b>	<b>49</b>	<b>111</b>	<b>127</b>	<b>91</b>	<b>470</b>
Langue maternelle	Français	23	32	78	89	65	287
	Etranger	69	17	33	38	26	183
<b>2002</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>92</b>	<b>50</b>	<b>95</b>	<b>77</b>	<b>87</b>	<b>401</b>
Langue maternelle	Français	28	35	68	57	73	261
	Etranger	64	15	27	20	14	140
<b>2003</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>103</b>	<b>51</b>	<b>108</b>	<b>91</b>	<b>66</b>	<b>419</b>
Langue maternelle	Français	33	28	80	56	56	253
	Etranger	70	23	28	35	10	166
<b>2004</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>90</b>	<b>35</b>	<b>98</b>	<b>70</b>	<b>115</b>	<b>408</b>
Langue maternelle	Français	23	22	65	36	64	210
	Etranger	67	13	33	34	51	198
<b>2005</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>80</b>	<b>59</b>	<b>66</b>	<b>80</b>	<b>142</b>	<b>427</b>
Langue maternelle	Français	24	39	51	59	114	287
	Etranger	56	20	15	21	28	140
<b>2006</b>							
<b>Nb Participants</b>		<b>144</b>	<b>62</b>	<b>94</b>	<b>101</b>	<b>72</b>	<b>473</b>
Langue maternelle	Français	40	48	62	74	57	281
	Etranger	104	14	32	27	15	192

Tableau 4. Source : association Initiales.

**Total des participants sur 10 ans : 4 076 personnes**

**Répartition par âge : 70% ont plus de 26 ans**

**Répartition par sexe : 64% sont des femmes**

**Répartition par origine linguistique : 62% sont francophones**

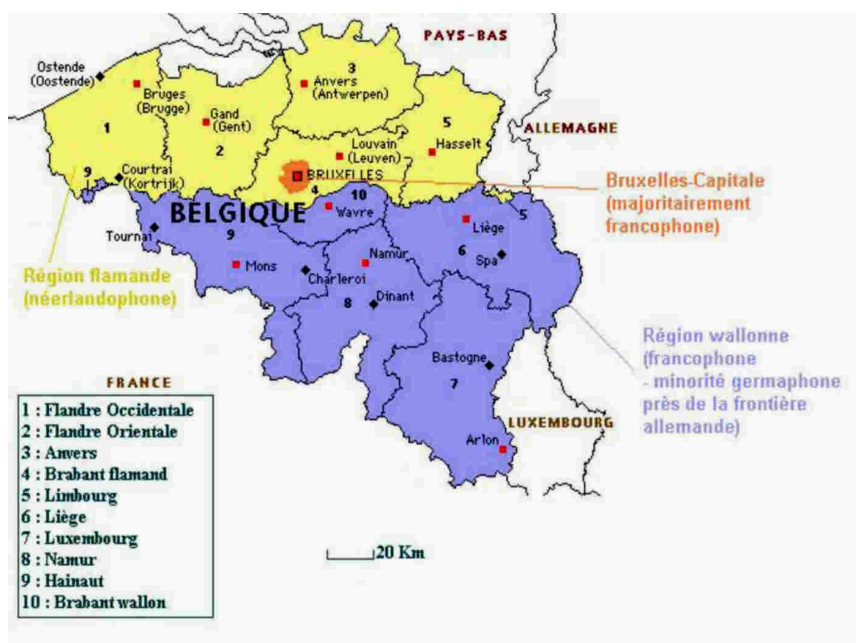
**Répartition par situation : 21% sont stagiaires de la formation professionnelle ;  
12% sont détenus.**

Après avoir présenté une monographie de la région Champagne-Ardenne, nous avons exposé son organisation de la lutte contre l'illettrisme et particulièrement les liens établis entre l'illettrisme et la culture à travers l'action du Festival de l'écrit. Dans les pages qui suivent nous nous intéressons aux caractéristiques de la région bruxelloise, son organisation de l'alphabétisation ainsi qu'à l'action culturelle de l'atelier de photo-écriture et peinture.

#### 4. Caractéristiques générales de la région bruxelloise

La Belgique et la France ont en commun une frontière, qui se trouve à l'Est de la France et passe, notamment, en Champagne-Ardenne, pour aller rejoindre les Ardennes belges, la Wallonie et la région Bruxelles-Capitale. Les points communs entre ces deux Régions ne s'arrêtent pas à une frontière. Elles partagent une langue, le français et une histoire commune, celle de la désindustrialisation et de ses conséquences.

La Belgique se compose de trois Régions : la Région Flamande (dont les langues officielles sont l'allemand, le néerlandais et le flamand), la Région Wallonne (dont la langue officielle est le français), la Région Bruxelles-Capitale, qui se trouve au centre et se partage entre le francophone et le néerlandophone. Pour cette recherche, c'est la Région de Bruxelles-Capitale qui nous intéresse, lieu où se déroule l'action étudiée : « Atelier de photo-écriture et peinture ».



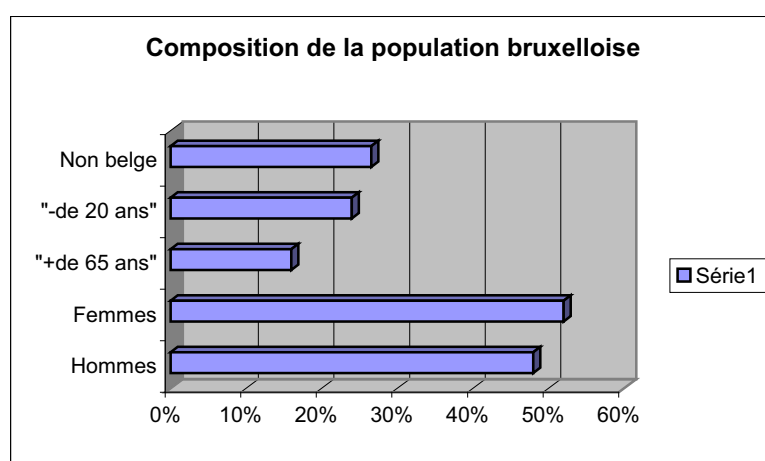
#### 4.1. Démographie

En 2006, la Belgique a une superficie de 32 545 km<sup>2</sup> et compte 10 511 382 habitants, dont 9,4% vivent en Région Bruxelloise, 57,9% en Région Flamande et 32,7% en Région Wallonne. Après un important déclin, on observe une croissance progressive de la population belge depuis les années 90. Cette croissance s'explique par trois facteurs principaux :

- le solde migratoire positif avec l'étranger poursuit une tendance à la hausse depuis 1983 ;
- le solde migratoire négatif avec la Belgique s'est sensiblement redressé depuis 1990, après la forte dégradation de la fin des années 1980 ;
- le solde naturel est positif et en progression.

#### 4.2. La Région Bruxelles-Capitale

La Région se compose de 19 communes. Son statut officiel est bilingue mais plus de 85% des habitants sont francophones, contre 15% environ de langue flamande. De par son caractère européen, la région Bruxelles-Capitale est celle de Belgique comportant la plus importante part d'étrangers par rapport à la population totale. Sa superficie est de 162 km<sup>2</sup> avec une densité de 6 287 habitants/km<sup>2</sup> et le nombre d'habitants est estimé à 1 018 029.



Composition de la population bruxelloise :

- 48% d'hommes ;
- 52% de femmes ;
- 16% de personnes de plus de 65 ans ;

- 24% de personnes de moins de 20 ans ;
- 26,58% de personnes dont la nationalité n'est pas belge.

#### 4.3. Le mouvement migratoire en région bruxelloise

En Belgique, selon l'Office des étrangers à Bruxelles, la population étrangère compte 1 003 437 personnes (9,5% de la population totale). Concernant la Région Bruxelloise, le nombre d'étrangers est estimé à 307 040 soit 29,2% de la population de la Région Bruxelloise.

##### *Les 10 nationalités les plus représentées.*

Pays	Nombre	% de la population de la région bruxelloise
Allemagne	8 850	0.89%
Grande Bretagne	9 038	0.91
République Démocratique du Congo	10 282	1.04
Pologne	10 682	1.11
Turquie	11 754	1.18
Portugal	16 038	1.62
Espagne	19 876	2.01
Italie	27 345	2.76
Maroc	41 054	4.15
France	42 729	4.32

Tableau 5. Source : l'Office des étrangers de Bruxelles, 7 avril 2006.

#### 4.4. Marché du travail et secteurs d'activité

##### *Chiffres clés*

Taux d'emploi (%), population occupée de 15 à 64 ans :

- Belgique : 59,6%, dont 67,3% d'hommes et 51,8% de femmes ;
- Région Wallonne : 55,4%, dont 63,5% d'hommes et 47,4% de femmes ;
- Région Flamande : 62%, dont 70,7% d'hommes et 55% de femmes ;
- Région Bruxelles-Capitale : 53,2%, dont 59,1% d'hommes et 47,4% de femmes.

##### *Emploi et secteurs d'activité*

La Région de Bruxelles-Capitale souffre depuis près de vingt ans d'une déficience chronique de création d'emplois. Bien qu'elle constitue, et de loin, le premier bassin du pays, son potentiel d'emplois, particulièrement pour les travailleurs les moins qualifiés, s'effrite. De ce fait, cette région connaît un taux de chômage très

élevé, qui touche près de 25% de la population active, contre 13% de chômeurs sur l'ensemble du territoire belge. Le taux de chômage des jeunes bruxellois est particulièrement élevé : un tiers des jeunes actifs âgés de 20 à 24 ans sont concernés. Le niveau de qualification de ces jeunes est faible. En effet, 60% d'entre eux ont, au plus, un diplôme correspondant au niveau scolaire du secondaire inférieur (correspondant au collège en France) .

Spécialisation sectorielle : évolution de l'emploi durant la période 1995-2004

Secteur	Belgique % de croissance 1995-2004	Région Bruxelles-Capitale % de croissance 1995-2004	Belgique % 2004	RBC % 2004
Agriculture, forêt, exploitation de ressources minières	3,6	- 8,9	3,3	1,1
Industrie et construction	- 9,1	- 13	19,5	8,2
Commerce de gros et de détail	15,5	0,0	13,4	11,6
Transport de biens et de personnes	6,6	11,6	10,7	12,5
Services financiers	3	9,1	3,7	10,9
Services et loyer(s)	49,1	23,5	11,2	13,7
Enseignement, culture et sport	6,7	7,	12,6	12,6
Administration publique, défense et soins de santé	21,8	19,2	22,9	26
Autres	3,6	8,1	2,7	3,3
Total	10,3%	9,6%	100%	100%

Tableau 6. Source : Institut bruxellois de statistique et d'analyse du Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale (RBC).

L'industrie traditionnelle, ainsi que l'agriculture, la forêt et l'exploitation de ressources minières disparaissent peu à peu.

L'industrie traditionnelle voit son déclin structurel se poursuivre, de sorte qu'elle ne représente plus que 10% de l'emploi des moins qualifiés bruxellois. Cependant, des activités de « pointe » se sont développées, principalement autour du secteur des nouvelles technologies de l'information et de la communication mais également autour de pôles à fort potentiel de croissance comme l'agroalimentaire, les équipements de santé. L'industrie de pointe a donc, quant à elle, des perspectives d'avenir. On assiste, *a contrario*, à une spécialisation sans doute excessive de l'économie bruxelloise dans le secteur administratif public et privé. Cette forte spécialisation constitue un risque pour la diversité du tissu économique. Le commerce représente un bassin d'emplois divers, tant par les qualifications requises qu'en ce qui concerne la dispersion géographique de ces emplois. Pourtant, la situation du commerce à Bruxelles est très contrastée. Certains

quartiers commerçants connaissent un développement très important, tandis que d'autres sont entrés depuis plusieurs années dans un déclin prononcé. Ce contraste s'explique de différentes façons. D'une part, la diminution du revenu moyen de la population, d'autre part, les lieux géographiques où se situent les commerces. Bruxelles connaît, en effet, certaines concentrations très fortes de pauvreté et de précarité dans certains quartiers centraux, en particulier le long du canal « Bruxelles-Charleroi » et à proximité du Pentagone (le centre historique de la ville de Bruxelles).

Tout comme le Nord et l'Est de la France, la Région Bruxelles-Capitale a connu les difficultés liées au déclin du secteur industriel traditionnel. Bruxelles, pourtant, aujourd'hui, rebondit, se recentre sur les secteurs des nouvelles technologies. Elle possède également un atout non négligeable, puisqu'il s'agit d'une ville Capitale de l'Europe, où siègent les institutions européennes.

Cette position privilégiée, au cœur de l'Europe, permet d'entretenir le dynamisme du commerce, des loisirs et de la vie culturelle. Bruxelles vient de prendre la deuxième place au classement mondial des villes de congrès derrière Paris, cette fonction devrait lui permettre de produire des événements culturels de grande ampleur.

#### **4.5. Niveau de vie des habitants**

Le revenu moyen des Bruxellois, après avoir longtemps été le plus haut des trois régions, est aujourd'hui inférieur (91,3%) à la moyenne belge. Bruxelles se classe derrière la Flandre (105,5%) et derrière la Wallonie (92,7%). Bruxelles n'est donc plus une ville riche au regard du revenu moyen de ses habitants.

La précarisation d'une part importante de la population est un phénomène récent et rapide. De plus, on note une dualité forte entre communes riches et communes pauvres dans la structure spatiale de la Région.

Toutefois, la ville réagit et l'action sociale constitue un des volets essentiels des politiques urbaines. Bruxelles concentre en son sein un ensemble de services et d'équipements sociaux de natures très diverses. La densité, mais surtout la qualité de ces services et équipements constituent un atout essentiel du développement de la région.

## **4.6. Enseignement**

La Région Bruxelles-Capitale possède un nombre très important de structures scolaires, les unes bilingues, les autres soit francophones, soit néerlandophones.

Paradoxalement, alors que Bruxelles est une des villes du pays où l'on trouve le plus d'universités, grandes écoles et écoles d'Art, ainsi qu'un important dispositif de structures et manifestations culturelles, c'est également une ville où le taux de faiblement scolarisés est plus élevé que dans le reste du pays.

## **4.7. Les équipements culturels**

### ***4.7.1. Les bibliothèques***

Les bibliothèques, en Belgique, sont organisées selon un système de réseaux. On trouve, par province, une bibliothèque centrale à laquelle sont rattachées plusieurs bibliothèques municipales, toutefois certaines échappent à la règle et ne dépendent d'aucune bibliothèque centrale. On dénombre également les bibliothèques des services publics fédérés.

En Région francophone, dans son ensemble, on trouve 180 réseaux composés d'une bibliothèque centrale secondée par des bibliothèques municipales.

En région bruxelloise uniquement, on compte 3 réseaux de bibliothèques, comprenant 3 bibliothèques principales, 13 municipales, 3 indépendantes et 25 bibliothèques des services publics fédérés.

### ***4.7.2. Les centres culturels, salles de spectacle et musées***

Bruxelles étant une ville bilingue, des activités culturelles se déroulent pour les deux communautés linguistiques. Voilà pourquoi chaque commune dispose non pas d'un mais souvent de deux centres culturels, un pour chaque communauté. Il y a 17 centres culturels du côté francophone et 22 du côté néerlandophone.

En plus de ces centres culturels, on dénombre 2 centres d'art, 5 galeries d'art, 20 salles de spectacle accueillant musique, concerts, théâtre, cirques, ballets, 70 salles de cinéma et 87 musées.

Bruxelles est une ville culturelle et interculturelle, tant par son histoire que par ses fonctions de capitale nationale et internationale. Trait d'union fondamental entre les deux grandes communautés du pays, c'est une région où les cultures, plutôt que de se fondre les unes dans les autres, interagissent entre elles et produisent le meilleur d'elles-mêmes.

## **5. L'organisation de la lutte contre l'illettrisme en région bruxelloise**

En Belgique, le terme « alphabétisation » est utilisé pour désigner les personnes qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire en français. En effet, contrairement aux Français, les Belges n'utilisent pas le terme « illettré » en opposition à celui d'« analphabète ». Lorsqu'ils parlent d'une personne en situation d'illettrisme, il s'agit d'une personne non-lectrice qu'elle soit non-scolarisée (analphabète) ou scolarisée à des degrés divers mais ayant des difficultés de lecture.<sup>12</sup> Cependant, l'accompagnement pédagogique tient compte du niveau linguistique de la personne : sa langue maternelle, autochtone ou allochtone, francophone ou non-francophone... Les organismes belges se réfèrent aux termes utilisés par les enquêtes internationales sur les compétences des adultes en littératie : « *Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre les buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». <sup>13</sup>

En Belgique, l'usage du terme alphabétisation renvoie donc à la fois à l'intervention auprès des personnes en situation d'alphabétisation, d'illettrisme ou relevant du Français Langue Etrangère.

### **5.1. Un constat et des chiffres**

En 1999, lors de la Conférence de Namur qui réunissait les pays francophones industrialisés (France, Canada, Suisse et Communauté française de Belgique) un même diagnostic a été partagé :

---

<sup>12</sup> Cf., MICHEL Patrick, 2001, *1001 escales sur la mer des histoires*, Bruxelles, Collectif Alpha, 240 p.

<sup>13</sup> Cf., Ministère de la Communauté française, 2006, *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles, données 2004-2005*, Bruxelles, Belgique, p. 8.



- le constat de la persistance, voire de la croissance de l'analphabétisme et de l'illettrisme dans les sociétés démocratiques occidentales ;
- la nécessité de concevoir l'alphabétisation comme une forme d'éducation à la citoyenneté et de développement culturel favorisant la pratique démocratique ;
- l'importance de la langue (parlée, écrite et lue) dans tout processus d'éducation et donc d'alphabétisation, dans une perspective d'insertion culturelle, sociale et professionnelle ;
- la nécessité d'une solidarité entre les pays de l'espace francophone international.

Les personnes supposées en difficulté de lecture et d'écriture sont celles qui n'ont qu'un diplôme (certificat) de l'enseignement primaire ou pas de diplôme. En Belgique, 25% des personnes âgées de 15 ans et plus n'ont pas dépassé le niveau de l'école primaire, soit un total de près de 2 millions de personnes. 19% âgés de 15 à 64 ans, habitant la région bruxelloise, ont un niveau d'école primaire ou sont sans diplôme. Ils sont supposés en situation d'alphabétisation.<sup>14</sup>

En 2001, lors de l'enquête socio-économique générale, l'Institut National de la Statistique (INS) a collecté des données relatives au niveau de faible scolarisation par sexe et par classe d'âge. En Belgique, le terme « niveau de faible scolarisation » comprend les personnes n'ayant jamais suivi d'enseignement, ainsi que celles ayant pour niveau d'enseignement le plus élevé l'école primaire. Les deux tableaux ci-dessous communiquent les chiffres concernant la région bruxelloise.

La primaire, niveau d'enseignement le plus élevé

Classe d'âge	Hommes	Femmes	Total
18 à 24 ans	3,94%	3,21%	7,15%
25 à 34 ans	4,62%	4,72%	9,34%
35 à 64 ans	11,66%	11,65%	23,31%
65 ans et plus	19,18%	23,49%	42,67%

*Tableau 7. Source : état des lieux de l'alphabétisation, Ministère de la Communauté Française de Belgique, 2004-2005.*

<sup>14</sup> Cf., Etat des lieux de l'alphabétisation, 2004-2005, *ibid.*, p. 10.

Personnes n'ayant jamais suivi d'enseignement

Classe d'âge	Hommes	Femmes	Total
18 à 24 ans	1,01%	1,44%	2,45%
25 à 34 ans	2,86%	3,19%	6,05%
35 à 64 ans	6,36%	8,07%	14,43%
65 ans et plus	8,60%	7,99%	16,59%

Tableau 8. Source : état des lieux de l'alphabétisation, Ministère de la Communauté Française de Belgique, 2004-2005.

En 2004, en Belgique francophone, Lire et Ecrire<sup>15</sup>, qui réalise une enquête annuelle, estime qu'une personne sur dix n'est pas capable de lire, d'écrire et de comprendre un texte simple en lien avec la vie quotidienne. Une responsable d'institution s'interroge : « *Comment expliquer cette situation dans un pays où l'instruction est obligatoire depuis 1919 et où l'obligation de scolarité est fixée jusqu'à l'âge de 18 ans ? Comment comprendre que 20% des apprenants qui fréquentent les cours d'alphabétisation aient entre 18 et 25 ans ?* »<sup>16</sup>

En 2002-2003, Lire et Ecrire comptabilisait 14 214 apprenants dont 80% d'origine étrangère et 20% de personnes autochtones (c'est-à-dire de personnes qui ont été scolarisées).<sup>17</sup>

Catherine Stercq, coprésidente de Lire et Ecrire, souligne l'importance d'aborder, en termes de droit, l'accès à une alphabétisation de qualité. Elle précise que « *le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est le droit d'apprendre à lire et à écrire mais aussi le droit à l'imagination et à la créativité, le droit de lire et d'écrire son histoire. Mais c'est surtout – et d'abord – le droit pour tous à une réelle participation économique, sociale, culturelle et politique. Car sans cette participation, il n'y a pas de raison d'apprendre...* ».<sup>18</sup>

Dans son Livre blanc, Lire et Ecrire fait part aux autorités de sa préoccupation face aux jeunes qui terminent leur parcours scolaire sans maîtriser la lecture et l'écriture et qui, à peine majeurs, se retrouvent dans des cours d'alphabétisation. Sans diplôme, ces jeunes rejettent l'institution scolaire et s'en sentent rejetés. Ce

<sup>15</sup> Lire et Ecrire est une coordination de plus de 200 organismes recouvrant l'ensemble du territoire de la Communauté Française de Belgique. A Bruxelles résident un siège et une coordination. En Wallonie, Lire et Ecrire se décline en une coordination et huit structures locales. Site : [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be)

<sup>16</sup> Cf., MINNE Michèle, 2004, « L'alphabétisation en Belgique francophone » in *Jeunes et rapport à l'écrit*, Chaumont, Initiales, pp. 52-60.

<sup>17</sup> Cf., Lire et Ecrire, 2004, *Livre blanc*, Bruxelles, Belgique, p. 5.

<sup>18</sup> Cf., STERCQ Catherine, 2002, « Situation de l'alphabétisation des adultes en Communauté Française de Belgique » in *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes*, Bruxelles, Belgique, Ministère de la Communauté Française et Lire et Ecrire, p. 16.

constat est réitéré en juin 2004 dans l'ouvrage édité par Lire et Ecrire Wallonie, *Vers un plan wallon pour l'alphabétisation*. Les auteurs s'appuient sur une enquête de 1995 qui étaie le constat : 91% des apprenants autochtones avaient fréquenté l'école primaire, mais seules 51% des personnes interrogées avaient terminé leur cycle d'étude et 33% avaient obtenu leur certification officielle (CEB, Certificat d'Etudes de Base). 57% des apprenants adultes indiquent s'être retrouvés en décrochage scolaire avant l'âge de 13 ans et 32% avant l'âge de 8 ans. Il y a donc clairement une corrélation à établir entre l'illettrisme d'une partie du public des apprenants et un problème d'échec et de décrochage scolaires en Belgique francophone.

Ainsi, lors de la Journée mondiale de l'alphabétisation organisée à l'initiative de l'UNESCO le 8 septembre 2004, Lire et Ecrire réclamait un plan d'alphabétisation qui développe une offre adaptée aux publics adultes et considère les apprenants comme des citoyens à part entière. L'association demandait aussi que le problème puisse également être attaqué à ses racines, en amont.

## **5.2. La politique de lutte contre l'illettrisme**

La Cellule alphabétisation est un service créé en 2002 au sein du ministère de la Communauté Française (Direction Générale de la Culture, service de l'Education permanente et de la créativité). Cette cellule spécialisée est intégrée au sein du service de l'éducation permanente, qui correspond à l'éducation populaire dans d'autres pays, comme par exemple en France.

Elle a en charge la Culture, reconnaît et subventionne les associations actives dans le secteur de l'alphabétisation. L'alphabétisation s'intègre d'autant mieux dans la sphère de la culture que la langue est une matière culturelle par excellence. D'autres départements ministériels interviennent aussi dans la lutte contre l'illettrisme, comme le réseau des bibliothèques subventionné par le secteur de la lecture publique qui accueille parfois des cours d'alphabétisation ou organise un accueil spécifique pour les publics éloignés de la lecture.

Les opérateurs financés par le ministère de la Culture travaillent dans une perspective d'éducation populaire. Un décret adopté le 17 juillet 2003 résume dans son premier article les enjeux inhérents à un tel choix : « *Le présent décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation*

*permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle ».*<sup>19</sup>

Il semble que l'alphabétisation constitue donc un enjeu majeur et une priorité d'action du secteur de l'éducation permanente qui a le souci de promouvoir une société démocratique où chaque personne a le droit d'exercer sa citoyenneté.

Apprendre à lire et à écrire, c'est bien plus qu'acquérir une compétence technique, à savoir déchiffrer et maîtriser un système d'écriture. Apprendre à lire et à écrire rejoint les préoccupations de l'éducation permanente puisqu'il s'agit d'inscrire l'individu dans une dynamique globale, de faciliter son insertion dans la société en tant que citoyen actif et responsable et de lui permettre d'être critique face aux réalités.

Afin d'agir plus efficacement pour l'alphabétisation, les autorités ont pris conscience de la nécessité de coordonner les politiques des différents pouvoirs en la matière puisque la Belgique est un Etat fédéral où différentes entités fédérées interviennent dans la prise en charge des populations adultes en difficulté face à l'écrit. Pour rappel, il y a un Gouvernement fédéral, trois régions (la Wallonie, la Flandre, la région bilingue de Bruxelles-Capitale) et trois Communautés (la Communauté Française de Belgique, la Communauté Flamande et la Communauté germanophone). En Belgique francophone, trois instances interviennent dans la lutte contre l'illettrisme : la Communauté Française de Belgique qui est compétente en matière d'enseignement et de culture, les régions wallonne et bruxelloise compétentes pour les questions en lien avec l'emploi et l'accueil des immigrants.

Dans cette optique, en 2001, la Communauté Française adopte un plan de développement d'une politique en matière d'alphabétisation et décide d'augmenter les moyens financiers mobilisés pour accomplir cette tâche. Elle crée une cellule spécialisée, consacrée à l'alphabétisation, au sein du service de l'éducation permanente.

---

<sup>19</sup> Cf., Ministère de la Communauté Française, F 2003 – 3324, Article 1<sup>er</sup>, § 1<sup>er</sup>, Bruxelles, Belgique, p. 41889.

A Bruxelles, depuis 2002, il existe un Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation (PBA). Il a été adopté par le gouvernement de la région Bruxelles-Capitale, le 23 mai 2002 et par la Commission Communautaire Française (COCOF), le 30 mai 2002. La mise en œuvre de ce plan a été confiée à Lire et Ecrire Bruxelles. Les objectifs sont :

- d'augmenter l'offre de formation (ouvrir 2000 places supplémentaires et améliorer la répartition géographique de l'offre de cours. L'organisme Lire et Ecrire Bruxelles a ainsi été amené à élargir son rôle et à devenir opérateur tout en continuant à assurer sa mission de coordinateur. Il s'est décentralisé en créant deux structures régionales et six locales) ;
- de développer les capacités d'accueil ;
- d'améliorer la qualité pédagogique ;
- de soutenir la qualification et la certification des travailleurs du secteur Alpha ;
- de garantir l'accessibilité des TIC en Alpha ;
- de se doter d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition.

Ce plan bruxellois a eu pour effet d'augmenter le personnel de Lire et Ecrire, ce qui a permis de créer de nouveaux départements (Service de ressources humaines, Cellule Recherche et Développement, Editions-Communications), de renforcer les secteurs existants (accueil, pôle pédagogique, services administratifs), de créer de nouvelles fonctions (référents pédagogiques, animateurs TIC...), d'adapter le contenu des fonctions existantes, de créer des espaces de concertation internes avec les opérateurs. Ce plan a eu aussi pour effet la décentralisation de Lire et Ecrire Bruxelles et la création des structures locales.

### **5.3. La mise en œuvre de la lutte contre l'illettrisme en région bruxelloise**

Si l'alphabétisation des populations d'origine étrangère date des années 60, celle de la population autochtone a été mise en place plus récemment dans les années 70<sup>20</sup>. En effet, ce sont les associations qui ont révélé l'existence de l'illettrisme, au moment où une crise économique émergeait et où une population en difficulté face à l'écrit, souvent très fragilisée, peinait à retrouver un emploi. Devant l'absence de prise en charge institutionnalisée, les associations ont mis en place les premiers dispositifs d'alphabétisation dans le contexte de l'éducation permanente.

---

<sup>20</sup> Cf., *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes*, op. cit., p. 13.

Aujourd'hui, les organismes intervenant dans le domaine de l'alphabétisation sont répartis en trois groupes, en fonction du pouvoir ou de l'institution qui est l'organisateur des actions engagées :

- les associations : asbl (association à but non lucratif correspondant aux associations régies par la loi 1901 en France ) ou association de fait ;
- les établissements scolaires : écoles de promotion sociale ;
- le pouvoir local : commune, intercommunal, province ou organisme (entre autres : asbl) qui en dépend.

A côté de Lire et Ecrire et du Collectif Alpha<sup>21</sup>, nous notons un nombre important d'organismes travaillant dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation en région bruxelloise<sup>22</sup>. Malgré cela, peu de personnes d'origine belge (de langue maternelle française) bénéficient d'un apprentissage des savoirs de base. Lire et Ecrire a réalisé une enquête téléphonique auprès de 77 associations. Seules 17 accueillent des personnes d'origine belge. Parmi les quelque 7 719 stagiaires accueillis par des associations bruxelloises, il y a 27 personnes d'origine belge, soit 0,35%.<sup>23</sup>

### ***5.3.1. Des dispositifs complémentaires***

En Belgique francophone, des dispositifs d'alphabétisation et de Français Langue Etrangère (FLE) dépendent de l'Administration de l'Enseignement : ce sont les cours de promotion sociale. D'autres dispositifs concernent l'insertion socioprofessionnelle, une matière régionale en lien avec la politique de formation liée à l'emploi. C'est cependant le secteur associatif qui assure la prise en charge de 92% des apprenants soit dans le cadre de l'éducation permanente (Direction Générale de la Culture de la Communauté Française), soit dans celui de l'insertion socioprofessionnelle, compétence des Régions, soit encore dans celui de l'action sociale et de l'intégration des immigrés, compétence propre à chaque région.

---

<sup>21</sup> Le Collectif Alpha est un organisme belge qui met en œuvre depuis plus de 30 ans des actions d'alphabétisation pour adultes, hommes et femmes à partir de 18 ans. Il fait partie du réseau des associations d'alphabétisation « Lire et écrire », participe à la formation de formateurs en alphabétisation et gère un centre de documentation spécialisé. Site : [www.collectif-alpha.be](http://www.collectif-alpha.be)

<sup>22</sup> Cf., annexe IV, pp. 435-440.

<sup>23</sup> Cf., DUCHENE Charles et STERCQ Catherine, 2005, *La place et la participation des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Bruxelles, Belgique, Lire et Ecrire, 111p.

### 5.3.2. L'alphabétisation au regard des activités des organismes

Certains organismes travaillant dans le domaine de l'alphabétisation développent diverses activités et l'alphabétisation ne constitue dans ce cas qu'un des pôles de leur activité. Les personnes vivant des situations d'alphabétisation peuvent rencontrer d'autres difficultés sociales (sans emploi, problème de logement,...) ou des difficultés personnelles (isolement) auxquelles il faut apporter des réponses, au travers d'actions connexes à l'alphabétisation. En ce sens, cinq principaux groupes d'activités des opérateurs de l'alphabétisation sont identifiés en Belgique.

#### L'enseignement de promotion sociale

Il s'agit d'un dispositif de formation continue, mis en œuvre par les établissements d'enseignement organisés ou subventionnés par la Communauté Française.

Certaines écoles de promotion sociale organisent des formations en alphabétisation ou des cours de Français Langue Etrangère (FLE). Ces formations sont sanctionnées par des titres (appellation générale). Ces titres peuvent être soit des attestations de réussite d'unités de formation, soit des certificats – y compris le certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré par l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS) – soit des diplômes de *graduat* (diplôme de l'enseignement supérieur)<sup>24</sup> ou de bachelier (enseignement supérieur de type court, certificat d'aptitude pédagogique), soit encore des titres répondant aux diverses réglementations faisant l'objet d'un accès à la profession.

Ces titres sont soit spécifiques à l'enseignement de promotion sociale (la plupart d'entre eux), soit correspondant à ceux délivrés par l'enseignement *de plein exercice* (cours permanents sans alternance)<sup>25</sup>.

De manière particulière, les titres délivrés à l'issue des unités de formation d'alphabétisation et de FLE (Attestation de réussite), ainsi que des sections (Certificat de l'enseignement secondaire inférieur – FLE – Niveau débutant) et,

---

<sup>24</sup> Diplôme non universitaire : 2 ou 3 ans après le diplôme d'humanité dans une haute école.

<sup>25</sup> Cette notion s'oppose à celle d'enseignement de promotion sociale. En Communauté Française de Belgique, deux grandes distinctions régissent le secteur de l'enseignement : enseignement obligatoire/enseignement non obligatoire et enseignement de plein exercice/enseignement de promotion sociale. Historiquement, l'enseignement de promotion sociale est l'enseignement qui a été créé pour que des personnes qui ne sont plus en âge d'obligation scolaire (des ouvriers par exemple) puissent avoir accès à des formations certifiantes leur permettant d'accéder à une position professionnelle supérieure (devenir contre-maître par exemple). Autrefois, ces cours se donnaient en soirée. Actuellement, il est possible aussi de les suivre en journée (c'est une évolution qui a un lien avec les problèmes d'emploi). Ceci permet par opposition de voir que l'enseignement de plein exercice peut être :

- soit obligatoire, enseignement primaire (6 à 12 ans), enseignement secondaire (12 à 18 ans) ;
- soit non obligatoire, enseignement supérieur de type long (enseignement universitaire).

pour le formateur, « Diplôme de formateur en alphabétisation – enseignement supérieur pédagogique de type court », sont spécifiques à l'EPS.

### La formation – insertion professionnelle

Les actions de formation de base (remise à niveau, alphabétisation) ou à caractère professionnel sont destinées à un public peu ou faiblement scolarisé en vue de lui permettre d'accéder à une formation qualifiante ou à un emploi. Elles sont dispensées par des organismes agréés : les Ateliers de Formation par le Travail (AFT), les Entreprises de Formation par le Travail (EFT) et les Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle (OISP). Des actions sont également mises en œuvre dans le domaine de la formation continue des formateurs.

### L'éducation permanente

Elle se traduit par des actions d'éveil, d'analyse critique et de participation sociale menées par le secteur associatif dans le cadre du décret du 8 avril 1976, remplacé par le décret du 17 juillet 2003, dans des domaines aussi variés que la santé et la qualité de vie, le logement, les droits de l'Homme, le développement communautaire et l'alphabétisation, la participation citoyenne. L'éducation permanente soutient aussi des formations de formateurs.

### L'action sociale

Les actions menées s'inscrivent dans les domaines de l'aide sociale (accueil, assistance, entraide), de l'intégration des personnes étrangères (défense des droits) ou d'origine étrangère et plus généralement dans le domaine de l'intégration sociale de publics tels que les femmes, les jeunes, les familles, les immigrés/réfugiés, les personnes reconnues handicapées, etc.

### Les autres domaines

Sont reprises dans cette catégorie les autres actions menées notamment dans les domaines suivants :

- accompagnement parascolaire et pédagogique (entre autres École de devoirs) ;
- culture et activités socioculturelles ou socio-artistiques, non reprises ailleurs (lecture publique, centre culturel, atelier d'expression et de créativité, etc.).



### 5.3.3. Les partenaires institutionnels impliqués

En Belgique francophone, l'organisation de la lutte contre l'illettrisme relève de la compétence du ministère de la Culture de la Communauté Française. Ainsi, l'usage de pratiques de développement culturel semble être une évidence. Cela aboutit notamment à la réalisation de manifestations diverses : séminaires, colloques, expositions, publications...

#### *Alpha et culture*

Le ministère de la Culture de la Communauté Française de Belgique va plus loin encore en incitant les organismes en charge de la formation des adultes en alphabétisation ainsi que les structures artistiques ou socio-artistiques à mettre en œuvre des pratiques de développement culturel en direction des personnes en situation d'apprentissage de la langue. En effet, une circulaire relative aux subventions de projets « *Alpha-culture* »<sup>26</sup> a été signée par le ministre de la Culture et de la Jeunesse et publiée le 19 juillet 2007. Ce texte officiel s'adresse aux organismes mettant en œuvre régulièrement des formations d'alphabétisation et aux structures artistiques ou socio-artistiques. La circulaire offre la possibilité de collaborations artistiques et culturelles dans plusieurs domaines : arts plastiques, écriture créative, danse, théâtre, musique, cinéma d'animation, arts forains, arts émergents (hip-hop, slam, graffitis). Cette circulaire précise la procédure à suivre concernant, entre autres, la constitution du dossier, le calendrier et les dépenses admissibles.

La dimension culturelle en Belgique francophone fait partie intégrante de l'organisation institutionnelle et pédagogique du traitement de l'illettrisme (alphabétisation en Belgique). Le comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes est présidé par la Direction Générale de la Culture de la Communauté Française de Belgique. Il réalise chaque année un état des lieux de l'alphabétisation et émet des constats et des recommandations. Il est à l'origine des appels à projets. C'est dans ce cadre que sont financées dans la durée, depuis les années 70, des associations d'Education permanente (équivalent de l'Education populaire en France) comme le Collectif Alpha ou *Lire et Ecrire*, dans la perspective de démocratiser la culture. Les rapports entre la démocratisation de la culture et les apprentissages linguistiques sont pensés comme interdépendants dans

---

<sup>26</sup> Cf., le texte intégral de la circulaire en annexe V, pp. 441-444.

la politique d'alphabétisation belge. Nous observons, que le secteur d'alphabétisation est très structuré avec le réseau *Lire et Ecrire*. Il existe aussi beaucoup d'autres associations où l'action d'alpha est secondaire parmi d'autres activités du travail social.

En France, s'il existe une volonté politique d'agir contre l'illettrisme, elle reste essentiellement axée sur l'insertion sociale et professionnelle. La dimension culturelle apparaît, par la mise en œuvre de dispositifs tels que les contrats de ville-lecture attribués par le ministère de la Culture, généralement, à des équipements culturels. Il semble que si ces initiatives visent, comme en Belgique, la démocratisation de la culture, une des difficultés majeures réside dans la construction d'un partenariat entre ces équipements et le tissu associatif impliqué dans le traitement de l'illettrisme.

Par ailleurs, de façon marginale et ponctuelle, des initiatives locales circonscrites à des territoires mettent en œuvre des actions culturelles intégrant les publics en situation d'illettrisme. Ces actions reposent sur un partenariat qui dépend souvent de la sensibilité des intervenants à l'intérêt de l'action culturelle.

## **6. Des pratiques de développement culturel à Bruxelles**

Alphabétiser dans une optique d'éducation permanente, tel est le choix opéré par le plus grand nombre des associations qui luttent contre l'illettrisme en Belgique francophone, ce qui permet une approche globale et citoyenne de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une part des jeunes adultes qui ne sont plus en âge d'obligation scolaire et qui sont en difficulté face à l'écrit suivent des cours d'alphabétisation dans ces structures subventionnées par l'Administration de la Culture du ministère de la Communauté Française. Le recours à la créativité et aux disciplines artistiques est plus facilement réalisable dans les formations organisées par le secteur associatif, qui n'est pas tenu à des programmes et peut aborder différemment les publics en situation d'illettrisme, souvent en difficulté face à la langue mais aussi découragés de l'apprentissage par une expérience scolaire difficile. Le détour par une pratique artistique permet bien plus que l'acquisition de compétences de base. Elle offre la possibilité à chaque personne d'acquérir des connaissances et d'exprimer son potentiel. Le recours à la créativité est d'ailleurs

encouragé par le secteur de l'éducation permanente qui soutient un réseau de Centres d'Expression et de Créativité (CEC). Dans ce cadre, plusieurs expériences ont été menées à la croisée de ce domaine et de l'alphabétisation.

### **6.1. Entre-mots**

Lire et Ecrire Bruxelles, en partenariat avec les Ateliers de la Banane, a travaillé sur un projet qui a abouti à l'édition de dix livres illustrés, destinés à un public adulte et accessibles à des lecteurs débutants. Ce projet a consisté en la création d'un groupe mixte de lettrés et non lettrés, accompagné d'une plasticienne et d'une pédagogue en alphabétisation lors d'ateliers qui mêlaient arts plastiques et écriture. Des écrivains invités ont participé au processus qui s'est étalé sur quatre années. Un polyptyque de la créativité a été consacré à cette expérience que le Service de l'Education permanente voulait diffuser auprès d'autres intervenants de terrain. La collection Entre-mots est composée aujourd'hui de dix récits de fiction, dix univers à découvrir.

### **6.2. Le constat**

La deuxième expérience est celle du film d'animation *Le constat*, qui a également fait l'objet d'un polyptyque. C'est aussi une initiative intéressante puisqu'un groupe d'apprenants adultes a réalisé un film d'animation en acquérant, en parallèle, les mécanismes de la lecture et de l'écriture. Les exercices pédagogiques ont pris pour point d'appui toutes les étapes de la création (récit, écriture du scénario, story-board...). Le résultat final est un film d'animation qui devient un outil pédagogique et didactique au service de la conscientisation de la problématique de l'alphabétisation.

### **6.3. Atelier de photo-écriture et peinture**

La troisième expérience est la mise en œuvre d'un atelier de photo-écriture et peinture. Elle fait l'objet ici d'une analyse détaillée dans notre recherche.

### **6.3.1. Contexte : un cadre de formation**

Au Collectif Alpha (Bruxelles-Belgique), le programme de formation des savoirs de base comprend la lecture, l'écriture, le calcul mais aussi l'informatique, la photo, la peinture... L'approche linguistique et l'approche culturelle font partie intégrante de l'offre de formation. En septembre 1996, un atelier de photo-écriture est initié. Proposé aux participants de tous les groupes en formation, cet atelier de photo-écriture est co-animé par un formateur en alphabétisation et un photographe-accompagnateur. Les formateurs s'inspirent dans leur démarche pédagogique du proverbe chinois : « *J'entends et j'oublie, je vois et je retiens, je fais et je comprends* ». Les apprentissages s'inscrivent dans des projets et se construisent à partir de situations réelles.

### **6.3.2. Caractéristiques de l'atelier de photo-écriture et peinture**

Photographier en grec signifie « écrire avec la lumière ». Initié depuis plus de dix ans, cet atelier se traduit par l'apprentissage des techniques photographiques de base (prises de vue et de développement en laboratoire noir et blanc), la réalisation d'expositions et de publications. Le but est d'apprendre à regarder autrement ce qui nous entoure, de faciliter l'émergence de l'écriture par rapport à sa production photographique. Selon cette conception, l'atelier photo-écriture permet de développer l'imaginaire, d'analyser l'image et d'offrir la possibilité de montrer son travail à l'extérieur des murs des apprentissages.

### **6.3.3. Déroulement de l'atelier de photo-écriture et peinture**

Il se déroule en lien avec l'ensemble du programme de formation des savoirs de base et à partir d'une thématique recherchée par le formateur en alphabétisation, le photographe-accompagnateur et les participants. L'atelier de photo-écriture comprend plusieurs phases d'apprentissage complémentaires et imbriquées.

#### Fabrication de l'appareil photo à partir d'une boîte de tomates

C'est une opération « trou d'épingle » appelé également sténopé, que l'on fait dans une boîte hermétique et qui permet de réaliser une photo avec, par exemple, une grosse boîte de tomates pelées. Cette technique de base est connue depuis la Grèce antique, elle a été fort utilisée par les peintres du Moyen-Age, et vite récupérée par les photographes dès le 19<sup>e</sup> siècle. La fabrication de l'appareil nécessite le matériel

suivant : une boîte de conserve de grande taille avec couvercle opaque (lait pour bébé ou boîte de conserve familiale), peinture noire mate et pinceaux, perceuse avec mèche fine, papier aluminium, aiguille pour percer un tout petit trou dans le papier aluminium.

Cette phase permet aux stagiaires de construire, dans un premier temps, un sténopé et de l'expérimenter dans le quartier. Cette expérimentation donne la possibilité d'améliorer les aspects techniques de la boîte. Chaque participant apprend à construire entièrement sa propre boîte : peinture, couture, mesure, fabrication de la fenêtre d'ouverture, du couvercle ...

L'idée est de revenir à l'essence même de la photographie, en se débarrassant momentanément des aspects techniques actuels, afin de montrer aux participants ce qui se passe réellement à l'intérieur de cette drôle de boîte qu'est un appareil photo, leur montrer concrètement que la lumière qui passe par un petit trou permet de voir une image renversée de ce que l'on regarde au travers d'une boîte noire.

#### Répertoire avec fiches techniques

Une des phases importantes du projet est la réalisation d'un répertoire avec des fiches techniques des premières photos effectuées. Il comprend des informations diverses : date, lieu, météo, temps d'ouverture de la boîte, temps de développement. Il permet d'avoir une base de données lorsque les stagiaires repartiront (...) en prise de vue par beau temps. Il constitue également un outil pédagogique pour la formation de formateurs.

#### De la boîte de tomates au multimédia

L'atelier de photo-écriture s'élargit à la dimension peinture. Depuis janvier 2006, une artiste peintre co-anime l'atelier. Réalisée à partir de la boîte de tomates, la photo est introduite dans l'ordinateur et associée à la peinture. En effet, l'appareil numérique est aujourd'hui proposé aux stagiaires. Il permet de sélectionner et de retravailler les photos par ordinateur et de réaliser de petites vidéos. Des productions en noir et blanc sont publiées sur le site du collectif d'Alpha ([/www.collectif-alpha.be/content/view/88/115](http://www.collectif-alpha.be/content/view/88/115)).

Le projet d'un roman-photo est en cours de réflexion. L'atelier d'apprentissage linguistique travaillera sur l'écriture et l'atelier de photo-peinture travaillera sur l'image. Des stagiaires participent déjà aux deux ateliers.

### Un carnet de bord

Pour garder des traces du travail réalisé, tant en photographie qu'en écriture, un carnet de bord personnel ou collectif est utilisé par les formateurs et les participants. Il permet de suivre l'évolution du projet, d'introduire la notion de mise en page, de gestion de l'espace. Il peut contenir également des hésitations, les jets d'écriture, des planches contact, des dessins, des poèmes, des polaroids témoins.

### Des publications

Depuis sa création, l'atelier de photo-écriture s'est appuyé sur quatre thématiques : Le chemin de la Lettre, Paroles de jardins, Les aventures de Pinocchio dans Bruxelles, La petite fabrique de photographie. Chaque thématique dure environ une année et fait l'objet d'une publication. Il ne s'agit pas de publications internes mais de véritables ouvrages de qualité diffusés à l'extérieur, y compris en librairie.

#### *Le chemin de la Lettre*

Pendant neuf mois, des stagiaires en alphabétisation sont partis, appareil photo en bandoulière, à la recherche de mystérieuses lettres disséminées dans les rues de la ville : les lettres de l'alphabet. Puis, développant ce précieux abécédaire, ils ont joué avec les lettres pour en faire des mots, des phrases et des poèmes.

#### *Paroles de jardins*

Dix-huit adultes ont découvert différents parcs et jardins publics de Bruxelles. Munis d'appareils, ils ont capturé des endroits insolites voire mystérieux. Puis, ils ont appris à développer leurs photos en noir et blanc, grâce au laboratoire installé au centre de formation. Parallèlement, des ateliers d'écriture étaient menés à partir des productions photographiques.

Ce travail a abouti à la réalisation d'une exposition de trente-cinq clichés accompagnés de textes et de poésies, inspirés des haïkus, poèmes japonais très courts souvent écrits en hommage à la nature.

#### *Les aventures de Pinocchio dans Bruxelles*

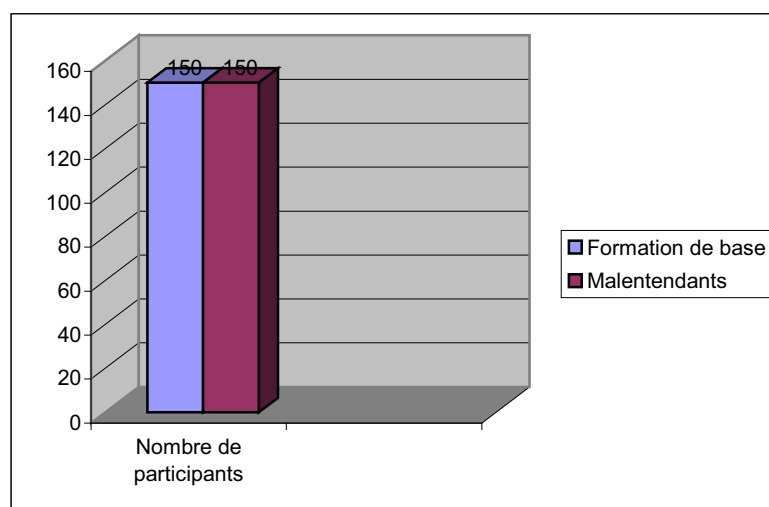
Cette publication résulte d'un atelier de photo-écriture mené par deux associations : le collectif Alpha et Alpha-Signes. Des apprenants en alphabétisation, sourds et entendants, ont travaillé ensemble à ce projet de livre bilingue (français écrit / langue des signes). Une fois le choix des textes et photos

terminé, l'histoire construite, un appel a été fait à une dessinatrice sourde afin de mettre à plat la version en langue des signes. Cette publication est le reflet d'une collaboration entre participants de deux cultures différentes (sourde et entendante). Ce travail démontre combien il est important d'introduire l'interculturalité dans les apprentissages.

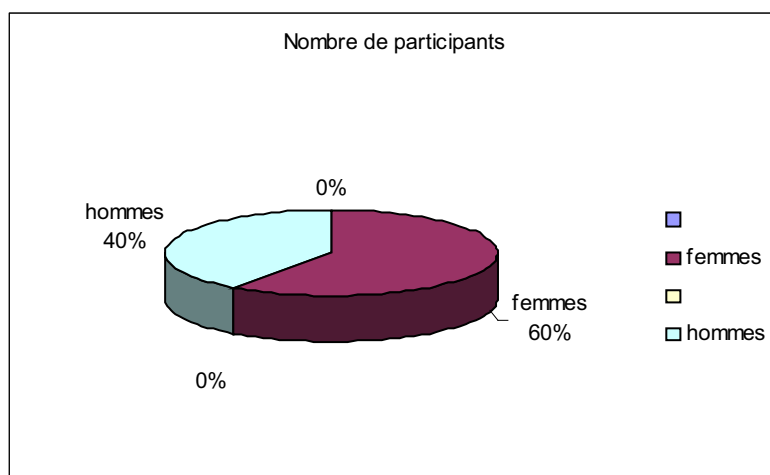
### *La petite fabrique de photographie*

Des participants aux ateliers photo du collectif Alpha à Bruxelles, du Servizio Civile Internazionale (SCI) à Rome ainsi que de l'Académie hongroise d'art et de design à Budapest sont partis à la découverte de la ville de l'autre. Deux séjours d'échanges photographiques, sortes d'échanges culturels ancrés dans l'apprentissage de la photographie et de la citoyenneté, ont été organisés à Rome et ensuite à Budapest. Six journaux d'atelier ont été produits par les apprenants à cette occasion : mots et images s'y entremêlent pour communiquer leur plaisir d'apprendre. Ces journaux, carnets de bord d'un voyage secrètement désiré mais jusque-là à peine imaginable, constituent la mémoire de ce projet.

Depuis dix ans, l'Atelier de photo-écriture et peinture a accueilli 300 stagiaires : 150 dans le cadre de la formation de base (lecture, écriture, calcul et informatique) et 150 malentendants. Les participants sont âgés de 20 à 70 ans. 40% sont des hommes et 60% sont des femmes.



*Nombre de participants à l'atelier de photo-écriture et peinture de 1996 à 2006.*



Répartition hommes/femmes des participants à l'atelier de photo-écriture et peinture

L'atelier de photo-écriture inscrit les apprentissages dans un projet de valorisation et d'appropriation de l'environnement social et culturel. Chaque thématique aboutit à la réalisation d'une exposition publique et d'une publication diffusée en librairie et qui trouve aussi sa place à la bibliothèque. Cette réalisation est la trace d'une appropriation du réel. Soutenue par un travail parallèle d'expression verbale, cette appropriation est productrice de savoirs, savoir-être autant que de savoir-faire et savoirs culturels.

Tout au long de la formation, il existe une interaction entre l'atelier linguistique et l'atelier de photo-écriture. Le lien entre le créatif et le pédagogique est permanent. Les deux aspects sont présents dans l'animation.

De plus, les formateurs de la dimension linguistique, nouvellement engagés par le réseau *Lire et Ecrire* en Belgique suivent une formation de formateurs consacrée à la photo-écriture. Il s'agit de « leur faire prendre conscience que des ateliers créatifs dans des cours d'alphabétisation ont une importance pour valoriser la personne dans son apprentissage, pour y voir des compétences insoupçonnées émerger ».<sup>27</sup>

La photo permet une ouverture sur le monde artistique et c'est un mode d'expression familier même à des personnes en situation d'illettrisme : on prend des photos de ses enfants, de ses vacances...

Des participants à l'atelier s'expriment :

« L'appareil photo, c'est une compagnie qui nous permet des choses. C'est comme un ami ».

« C'est important de toucher les choses ».

<sup>27</sup> Propos de PRZYKLEK Jean, co-animateur de l'atelier de photo-écriture et peinture, lors d'un entretien, mai 2006, Bruxelles, Collectif Alpha.



*« Quand on s'intéresse à la photo, ça rapproche les gens, quelle que soit la nationalité. On accepte la différence des autres, même si on a chacun ses habitudes ».*

*« Une page noircie de mots, on ne la comprend pas et on la jette à la poubelle, tandis qu'une photo, elle nous parle directement et on la comprend tout de suite ».*

La photographie, dans cette offre de formation, dépasse son stade premier : celui d'outil pour entrer dans le code de la lecture et de l'écriture. Elle devient expression personnelle et collective. Les pratiques de développement culturel à travers l'apprentissage des techniques photographiques de base offrent un terrain de création, d'expression et facilite l'émergence de l'écrit. La dynamique photo-écriture permet de tisser des liens avec d'autres et de s'ouvrir à l'environnement,

Ces pratiques permettent aux stagiaires d'entrer eux-mêmes dans un questionnement plus large (histoire de Bruxelles, évolution des sciences et techniques jusqu'à l'origine du monde...). Ceci nous amène à nous interroger sur les moyens mis en œuvre pour répondre aux questions suscitées par l'éveil aux savoirs. Aborder des questions sur les origines du monde, l'évolution des espèces, l'histoire des sciences et des techniques, des religions, « *comprendre le monde et la vie* » nécessite à la fois des intervenants porteurs d'une formation généraliste appropriée et un temps de formation pédagogique suffisant afin d'inscrire ces apprentissages dans des projets construits. De plus, cette conception implique, aux côtés des équipes existantes, la participation d'intervenants extérieurs choisis pour leurs compétences spécifiques.

## **CHAPITRE III – PRATIQUES CULTURELLES ET DEMARCHES PEDAGOGIQUES DES PROFESSIONNELS DANS LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME**

### Introduction

1. Caractéristiques des intervenants
2. Quelles représentations ont les intervenants des apprenants-stagiaires ?
3. Quelles représentations ont les intervenants des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ?
4. Pratiques de développement culturel mises en œuvre dans les démarches pédagogiques

## **Introduction**

Nous avons vu dans les deux premiers chapitres que la problématique de l'illettrisme est transversale et que les intervenants sont issus de champs professionnels divers. Nous pouvons supposer que cette situation ne peut être que bénéfique car cela permet, d'une part, de tenir compte de la personne vivant une situation d'illettrisme dans une approche globale et, d'autre part, d'associer les compétences de différents intervenants sur un territoire, dans un esprit de complémentarité et de cohérence. Or, la réalité de terrain est plus complexe. Face à cette problématique transversale, nous avons fait le choix d'effectuer des entretiens avec vingt intervenants issus de domaines professionnels différents, cela en vue de nous aider à comprendre l'interaction entre les différents champs d'intervention par rapport à l'apprentissage de l'écrit. Par ce recueil de données, nous cherchons à établir, du point de vue des intervenants, quelles sont les pratiques de développement culturel mises en œuvre dans le cadre de la formation pour adultes et quels en sont les apports.

Dans le cadre de ces entretiens, nous cherchons à identifier les représentations de l'illettrisme et de la personne en situation d'illettrisme selon qu'elles sont définies par l'intervenant de l'action formative, par le travailleur social, par l'intervenant de l'action culturelle, voire à l'intérieur du même champ d'intervention. Nous nous interrogeons sur les rapports entre ces représentations et les pratiques mises en œuvre. Quels regards ces intervenants ont-ils sur les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ? La prise en compte de la dimension socioculturelle est-elle présente dans la formation de base pour adultes en difficulté dans leur rapport à l'écrit ? Elle est supposée permettre l'articulation entre l'apprentissage linguistique et les compétences sociales et culturelles. Que pensent les intervenants de la place et des objectifs des pratiques de développement culturel auprès des personnes en situation d'illettrisme ?

Nous avons interviewé vingt professionnels. La moyenne d'âge de ces intervenants est de quarante-deux ans, plus de la moitié d'entre eux (douze sur vingt) sont des femmes. Les niveaux d'études varient. Certains se situent au niveau du baccalauréat (bac), d'autres sont titulaires d'un bac, d'autres encore possèdent une licence ou une maîtrise universitaire. Dix-huit interviennent en Champagne-

Ardenne, Bourgogne, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et deux en région bruxelloise (Belgique). Ils sont formateurs, assistants sociaux, conseillers en Mission locale, conseillers en économie sociale et familiale, animateurs, bibliothécaires, écrivains, photographes et calligraphes. Leur mission se déroule au sein de centres sociaux, d'associations, d'organismes de formation, de Maisons d'arrêt, de bibliothèques et dans un Foyer des jeunes travailleurs.

Afin de mieux comprendre les formes d'engagement des intervenants dans la lutte contre l'illettrisme, nous avons déterminé une typologie : les professionnels de l'action sociale, les professionnels de l'action formative et les professionnels de l'action culturelle. Ce troisième chapitre aborde les caractéristiques des vingt intervenants rencontrés et analyse leurs représentations des apprenants-stagiaires, la place des pratiques de développement culturel dans leurs démarches d'accompagnement de ces publics. Nous nous interrogeons sur l'existence de variantes selon les champs d'appartenance et les territoires investis.

En termes de méthodologie, nous avons effectué des entretiens individuels semi-directifs qui ont été enregistrés et retranscrits en vue de faciliter l'analyse et l'interprétation. Ils portent sur quatre grands thèmes<sup>1</sup> :

- fonctions de l'intervenant, parcours de formation, expériences professionnelles et type de structure ;
  - représentations, chez l'intervenant, de la culture et des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ;
  - représentations des intervenants des pratiques de développement culturel, leurs usages et inscriptions dans les démarches pédagogiques auprès des apprenants-stagiaires ;
  - les effets des pratiques de développement culturel sur les apprenants-stagiaires.
- Ce quatrième thème fera l'objet d'une partie du cinquième chapitre qui veut croiser les points de vue des intervenants avec ceux des apprenants-stagiaires et s'interroger sur les écarts éventuels entre les différents points de vue.

---

<sup>1</sup> Cf., la description détaillée de la grille d'entretien auprès des intervenants en annexe VI, pp. 445-446.

## **1. Caractéristiques des intervenants**

Pour sélectionner ces intervenants, nous nous sommes appuyés sur notre connaissance de terrain. Nous avons recherché quels étaient les organismes représentant les champs social, formatif et culturel introduisant des pratiques de développement culturel dans l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme. A partir de cet état des lieux, nous avons identifié les professionnels à interviewer en tenant compte de la diversité des structures et des territoires.

### **1.1. Les intervenants de l'action sociale**

Parmi les vingt intervenants rencontrés, six appartiennent au champ social<sup>2</sup> : deux hommes et quatre femmes. Ils sont âgés de vingt-six à cinquante-trois ans. La moyenne d'âge est de trente-huit ans. Leur parcours de formation est varié. Quatre intervenants sur les six ont un diplôme technique spécifique à ce champ d'intervention – Brevet de Technicien Supérieur (BTS), Diplôme d'Etudes en Sciences Sociales et Educatives (DESSEUR) – et/ou ont obtenu des concours tels que ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) de niveau inférieur au bac, ou le concours d'Animateur territorial (niveau bac). Les autres intervenants ont, pour l'un, une formation de niveau bac et, pour l'autre, l'équivalent d'une licence en psychologie. Deux d'entre eux ont entrepris une démarche de validation des acquis. Cinq intervenants sur les six ont suivi des formations à la lutte contre l'illettrisme. Ils ont le statut de travailleur social. Ils exercent en tant que conseiller Mission locale, conseiller en économie sociale et familiale, responsable d'un Foyer des Jeunes Travailleurs, animateur/formateur. Ils possèdent une expérience professionnelle dans la structure de quatre à dix-neuf ans. La moyenne d'expérience est de dix ans. Quatre sur six effectuent leur travail en milieu urbain (Reims, Dijon et Chaumont) et deux en milieu rural (Bazancourt et Sud-Ardenne). Nous n'avons pas interviewé de professionnels belges appartenant au champ social. Nous nous sommes appuyés sur le réseau « Lire et

---

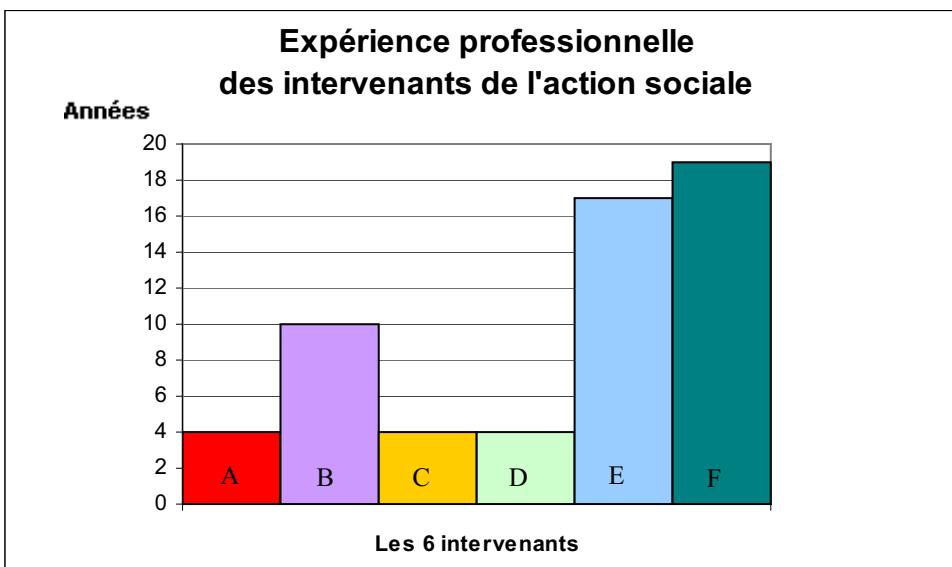
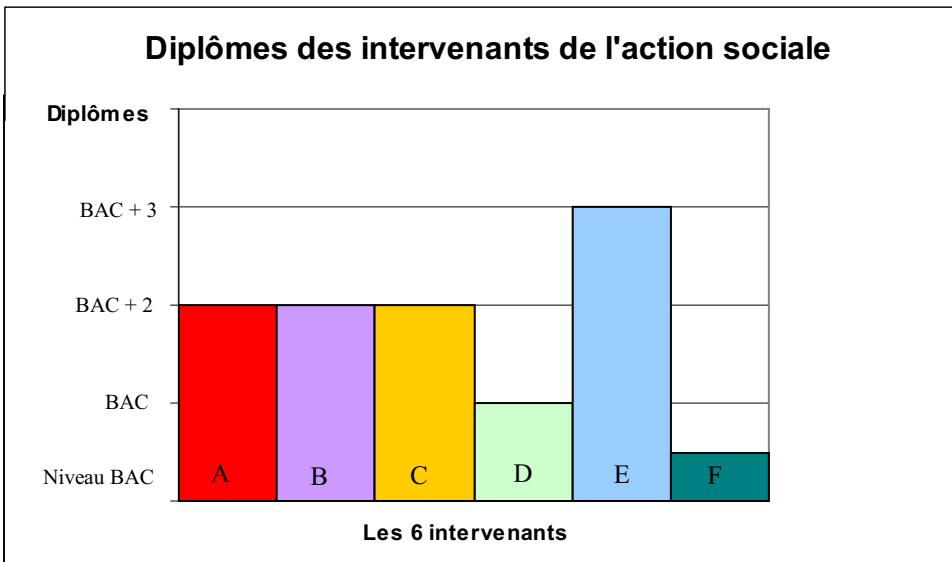
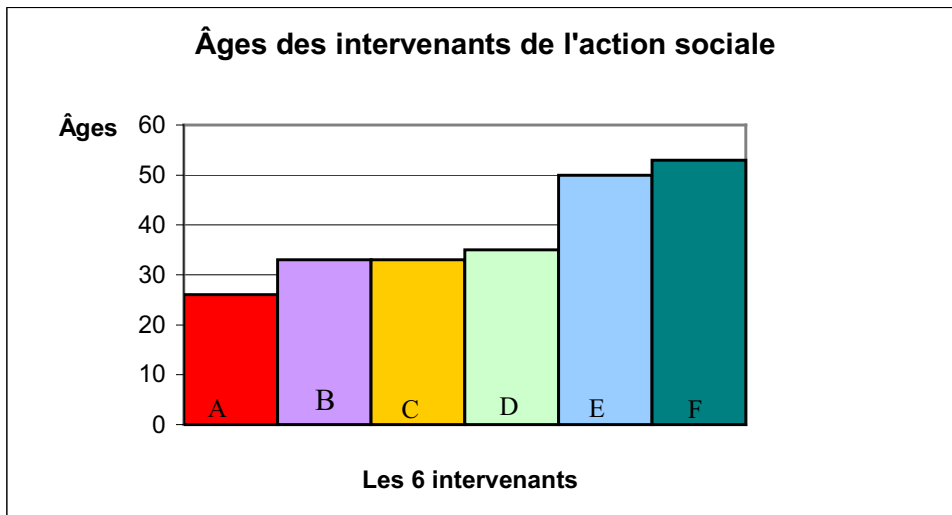
<sup>2</sup> Ce terme renvoie aux intervenants travaillant dans des structures dont la mission première est l'accompagnement social des publics. La lutte contre l'illettrisme est située ici en dominante sur le versant social.

écrire », qui mène des actions culturelles dans le champ de la formation pour adultes.

Les intervenants rencontrés sont salariés des structures suivantes : deux centres sociaux, une PAIO (Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation), une Maison de Quartier, un Foyer des Jeunes Travailleurs et une collectivité territoriale (Conseil Général). Les ressources financières se composent des subventions de l'Etat, des Collectivités locales et territoriales.

Les intervenants du champ social exercent dans des cadres et des dispositifs différents : accompagnement des jeunes, des bénéficiaires du RMI, des publics adultes vivant des situations d'exclusion. Nous pouvons noter la mise en œuvre d'activités de socialisation, d'acquisition linguistique et d'actions culturelles : accueil et orientation des personnes en situation d'illettrisme, animation autour de l'apprentissage de la langue et des écrits fonctionnels, organisation de visites culturelles, d'ateliers d'écriture. Les actions conduites sont définies par les intervenants comme des actions d'accompagnement global, d'animation, d'aide à visée d'insertion sociale, professionnelle, voire culturelle. Parfois, un vocabulaire plus technique est utilisé : accueil, orientation, suivi, élaboration de projet professionnel, aide sur le budget, information sur la santé, apprentissage du français, animation d'ateliers d'écriture, ... Ces actions sont variées et font appel ponctuellement dans certains lieux à des intervenants extérieurs (infirmières, écrivains, photographes).

Certains buts énoncés sont communs aux différents intervenants sociaux : faciliter l'insertion, socialiser, mettre en confiance, rendre autonome, acteur. Il est question, selon eux, d'accompagner la personne dans une démarche globale. Dans ce travail, l'illettrisme n'est qu'un élément qui s'intègre à un ensemble plus vaste avec des objectifs d'insertion sociale et/ou professionnelle.



\* Les lettres A B C D E F sur les graphiques représentent chacun des six intervenants

## **1.2. Les intervenants de l'action formative**

Nous avons rencontré huit intervenants qui représentent le champ formatif.<sup>3</sup> Ils exercent en Bourgogne, Champagne-Ardenne, Picardie, Nord-Pas-de-Calais (sept) et en région bruxelloise (un). Ils sont âgés de trente-trois à cinquante-huit ans. La moyenne d'âge est de quarante-quatre ans. Ils ont des parcours divers qui oscillent entre formation généraliste et formation technique ou professionnelle. Quatre sur huit sont titulaires d'un diplôme de niveau licence et plus (bac +3 à bac +5). Il s'agit de cursus universitaires en Sciences Humaines : psychologie, sciences de l'Éducation, histoire, Ecole Normale suivie d'une année de spécialisation. Deux formateurs possèdent un diplôme professionnel en sciences sociales de niveau bac +2 : pour le premier, un BTS en économie sociale et familiale (on retrouve ce même profil chez un intervenant du champ social) et, pour le second, une formation technique en productique. Deux intervenants sur huit sont titulaires d'un bac et se sont formés dans le cadre de la formation continue au métier de formateur. L'un a suivi une formation longue au sein du CUEEP (Centre-Université Économie d'Éducation Permanente) validée par un DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes) qui est l'équivalent d'un BTS. L'autre intervenant est également titulaire d'un bac et a suivi tout au long de son expérience professionnelle des formations de formateurs au CUEEP, à Lille.

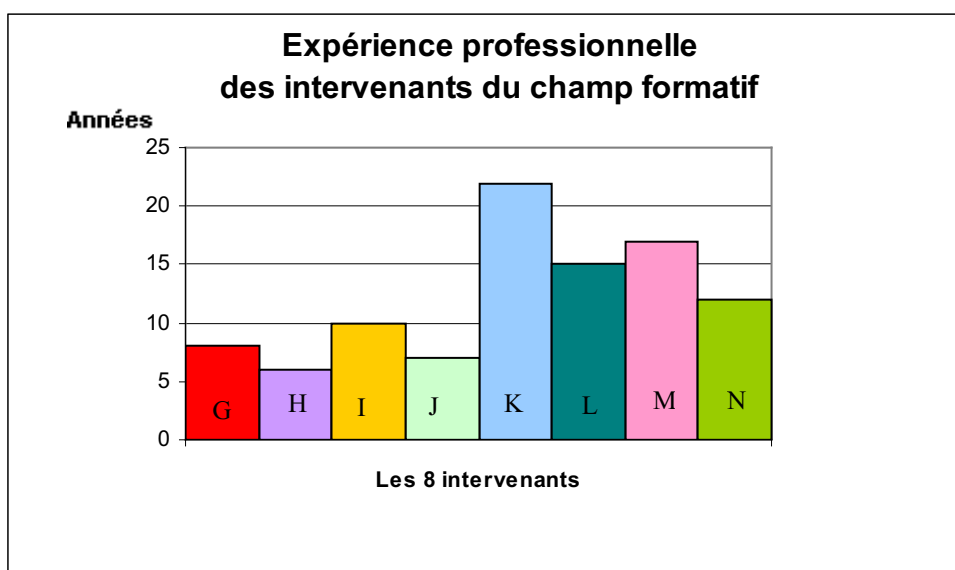
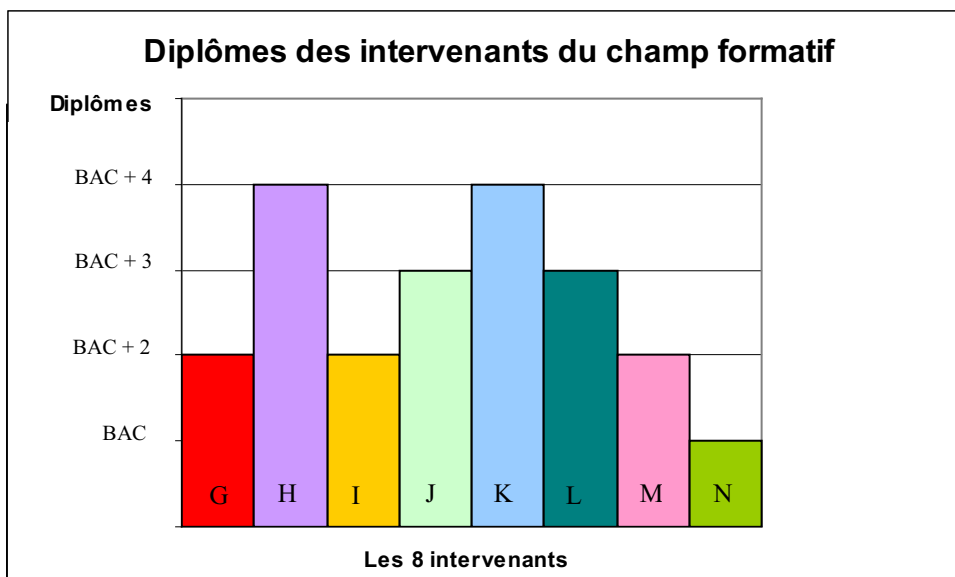
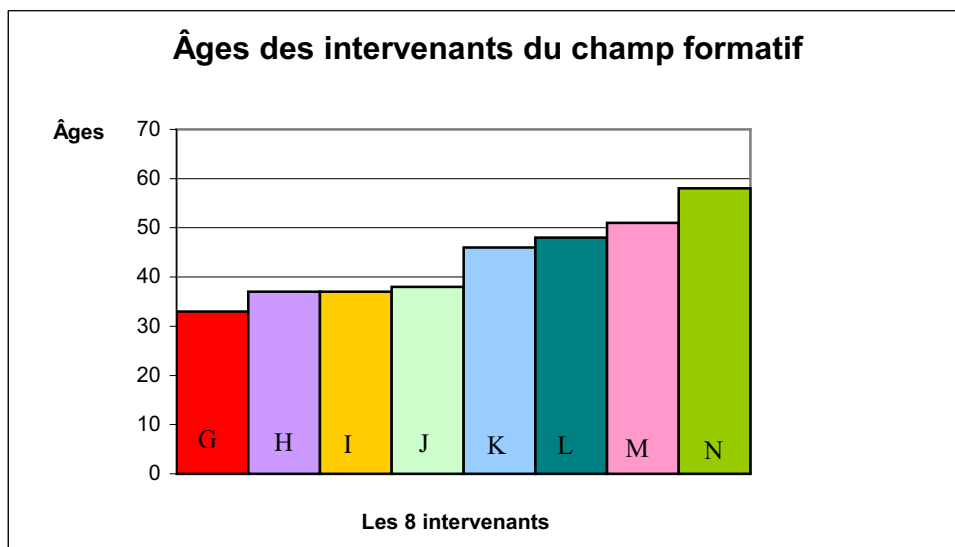
Comme les intervenants de l'action sociale, nous constatons une hétérogénéité dans les parcours des intervenants de l'action formative et une différence importante qui se situe sur le plan de leur formation généraliste ou technique ainsi que sur le niveau d'études (bac à bac +2 d'une part, et bac +3, voire bac +4, d'autre part). L'ancienneté dans l'organisme varie de six ans à vingt-deux ans, ce qui fait une moyenne de treize ans. Deux d'entre eux ont démarré leur expérience dans ce domaine par du bénévolat.

A l'exception des deux enseignants de l'Éducation nationale qui interviennent en Maisons d'arrêt, tous sont salariés d'organismes de formation. Ces structures sont titulaires d'un numéro d'agrément de la formation professionnelle, accordé par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP). Pour l'organisme belge, cette reconnaissance relève de l'éducation permanente.

---

<sup>3</sup> Ce terme renvoie aux intervenants travaillant dans des organismes de formation chargés des dispositifs formels d'apprentissage linguistique. Il s'agit de chercher, d'une part à traiter socialement le chômage et à lutter contre les exclusions, d'autre part à faciliter l'adaptation au nouveau contexte socio-économique.





\* Les lettres G H I J K L M N sur les graphiques représentent chacun des huit intervenants.

A travers notre enquête, il apparaît que les six organismes de formation intervenant dans la lutte contre l'illettrisme ont un statut associatif et relèvent de la loi 1901. Certains font partie de fédérations nationales, d'autres ont vu le jour dans le cadre de dispositifs nationaux (Maison de la formation) ou d'initiatives locales. La situation des Maisons d'arrêt est différente et dépend des ministères de l'Education nationale et de la Justice. Ces organismes sont implantés majoritairement en milieu urbain (Chaumont, Châlons-en-Champagne, Charleville-Mézières, Reims, Dijon, Bruxelles) mais aussi en milieu rural (Bohain et le Cateau-Cambrésis).

Les intervenants du champ formatif définissent leur mission ainsi : repérer, répondre à la demande, définir les projets et contrats pédagogiques, donner un sens aux apprentissages, apporter une aide, une remédiation, valoriser, sensibiliser, mobiliser, essayer de leur donner envie de savoir et de s'améliorer mais aussi « amener l'ouverture culturelle », donner du respect, de l'estime de soi, une meilleure confiance en soi. L'accès à l'autonomie, l'amélioration de l'écrit et de l'oral sont soulignés. Pour certains, ce travail d'émancipation va plus loin encore : « On aide la personne à se construire ou à se reconstruire, à reprendre confiance, à redevenir citoyen, à découvrir le potentiel qu'elle a en elle » (N – For).<sup>4</sup> Les termes « savoirs de base », « savoirs fondamentaux » sont définis par la lecture, l'écriture et le calcul et renvoient à tout ce qui permet d'avoir une autonomie dans les situations quotidiennes de lecture et d'écriture.

Un travail thématique porte sur des « thèmes de leur vie » : sécurité sociale, impôts, factures, budget, nourriture, rédaction de chèques, compréhension d'une feuille de paie... L'organisation des interventions peut se faire par modules : module vie sociale, module alpha, informatique, atelier d'écriture...

Les ressources financières viennent des subventions de l'Etat, des Collectivités locales, territoriales et du Fonds Social Européen (FSE). A la différence des structures sociales, les organismes du champ formatif sont soumis aux dispositifs (Atelier de lutte contre l'illettrisme, Atelier de Formation de Base, Atelier de Réapprentissage des Savoirs de Base...) relevant du marché public excepté en Belgique où l'organisation de la lutte contre l'illettrisme est structurée autour d'organismes missionnés par les autorités compétentes.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Nous utilisons une lettre qui correspond à l'intervenant, suivie d'un sigle pour son champ professionnel (FOR : Formateur, TS : Travailleur social et AC : Agent culturel).

<sup>5</sup> Cf., chapitre II, la politique de lutte contre l'illettrisme en Belgique, pp. 115-117.

### **1.3. Les intervenants de l'action culturelle**

Parmi les vingt intervenants, six font partie de l'action culturelle.<sup>6</sup> Ils sont âgés de trente-deux à cinquante-cinq ans. La moyenne d'âge est de quarante-trois ans. Trois sur six sont des hommes. Tous interviennent en direction des personnes en situation d'illettrisme. Ils sont bibliothécaires (deux), écrivains (deux), calligraphe et artiste-photographe.

S'ils ont tous au minimum un bac ou un « niveau bac », les intervenants de l'action culturelle, pour la moitié d'entre eux, ont acquis leur « qualification » par une formation avant tout personnelle. Pas d'école, ni de diplôme d'écrivain ou de calligraphe. En revanche, pour l'autre moitié, nous pouvons noter un parcours en Histoire de l'art (bac +4), en Lettres modernes (niveau DEUG) avec un passage par les beaux-arts et des études de photographie durant trois ans après le bac. Une personne, après l'obtention d'un bac, a démarré sa vie professionnelle en tant qu'ouvrière à l'usine. Ensuite, elle a travaillé en qualité d'assistante qualifiée dans une bibliothèque et a obtenu, en deux ans, deux CAFB (Certificat d'Aptitude aux Fonctions des Bibliothécaires) : l'un s'intitule « option secteur jeunesse » et l'autre « option secteur adulte ».

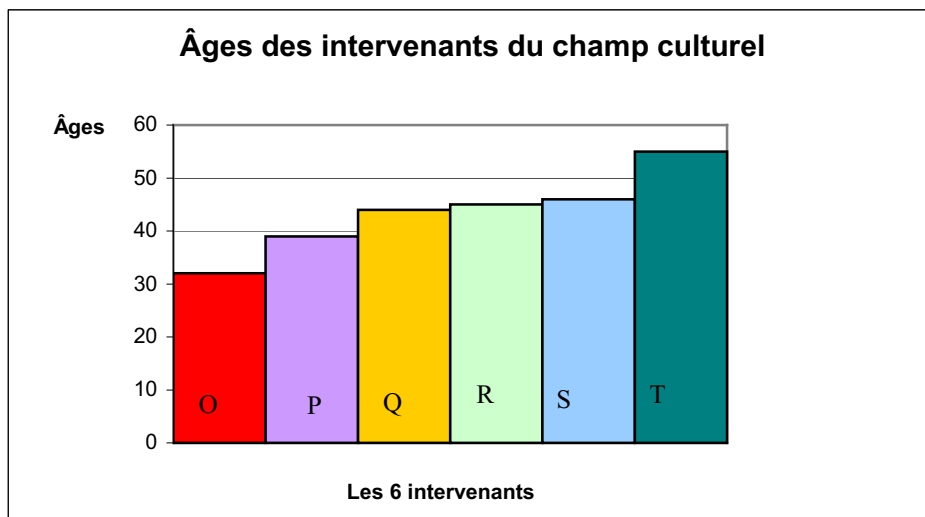
L'expérience professionnelle est de dix à vingt-cinq ans et n'est pas toujours rattachée à un organisme : les écrivains animent des ateliers d'écriture dans des lieux divers (Maisons de quartier, associations, organismes de formation, bibliothèques, Maisons d'arrêt...) auprès de différents publics. Un des écrivains anime, depuis douze ans, un atelier d'écriture avec le même organisme accueillant des personnes vivant des difficultés de lecture, d'écriture, d'insertion sociale et professionnelle. Ces professionnels interviennent pour trois sur six en milieu urbain (deux bibliothécaires et un photographe). Les trois autres mènent leurs actions alternativement en milieu urbain et rural. Ils sont prestataires d'organismes de formation, d'une collectivité territoriale (Conseil Général) ou sont salariés de bibliothèques municipales ou encore d'un centre de formation (Belgique).

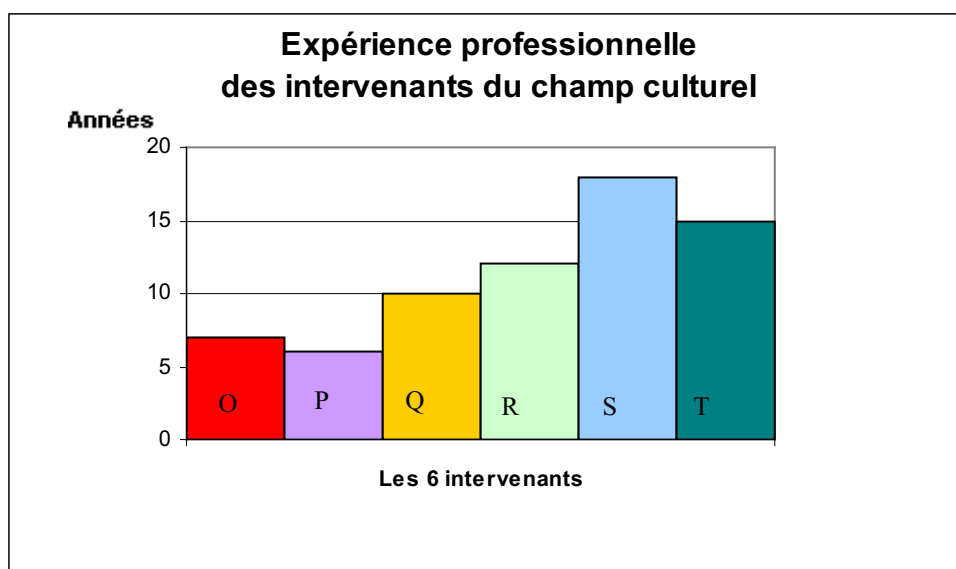
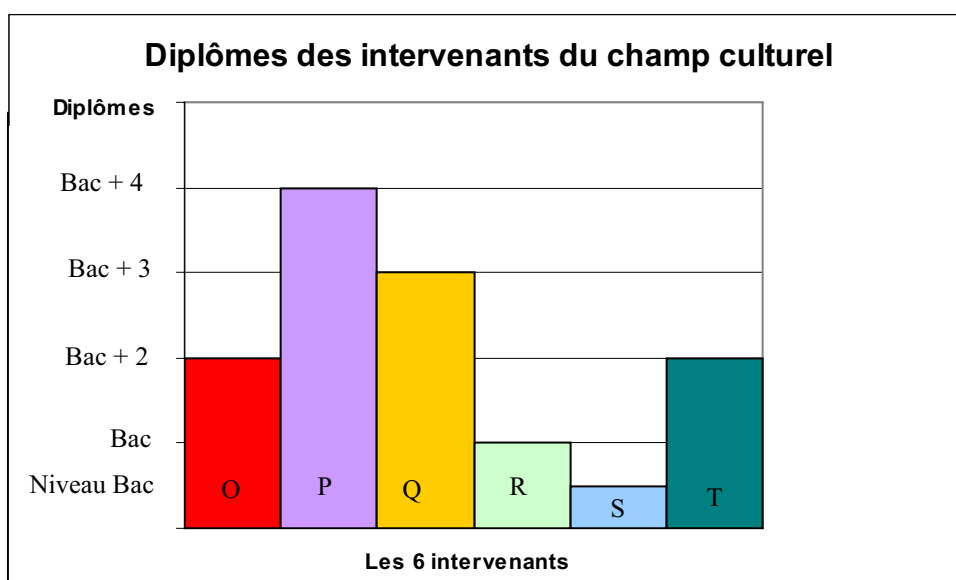
---

<sup>6</sup> Ce terme renvoie aux intervenants travaillant dans des bibliothèques et aux artistes collaborant à des actions de lutte contre l'illettrisme menées par les intervenants des champs social ou formatif. Le travail des intervenants de l'action culturelle s'inscrit, en quelque sorte, dans l'approche de la mission politique du ministère de la Culture : *La démocratisation culturelle* pour réduire les inégalités face à l'accès aux œuvres.

En France, les actions culturelles conduites par ces intervenants bénéficient du concours financier de l'Etat (Direction Régionale des Affaires Culturelles, Jeunesse et Sports, Direction des Affaires Sanitaires et Sociales), des collectivités territoriales (conseils régionaux, généraux et communes), du Fonds Social Européen et du mécénat d'entreprises. Les actions auxquelles ont participé les intervenants culturels reposent principalement sur des initiatives locales d'une collectivité territoriale, d'un organisme social, formatif ou culturel, d'une Maison d'arrêt. Les dispositifs nationaux cités par les intervenants culturels sont le Contrat « ville-lecture », la Semaine de la langue française ou encore Lire en fête sous l'égide du ministère de la Culture.

En Belgique, les actions citées par l'intervenant culturel sont financées par l'Etat (Service de l'Education permanente) et la Région de Bruxelles-Capitale. Elles répondent à une obligation légale (décret de la Communauté Française concernant l'Education permanente). C'est dans ce cadre que des projets culturels sont proposés et conduits par des intervenants formatifs et culturels.





\* Les lettres O P Q R S T sur les graphiques représentent chacun des six intervenants

Les écrivains, le photographe et le calligraphe collaborent avec des organismes par la mise en œuvre d'ateliers d'écriture, de photo-écriture, de calligraphie. Il s'agit d'un travail d'animation en direction des publics qui ne vise pas uniquement l'acquisition d'une pratique d'écriture ou de photo... mais veut toucher la personne dans ce qu'elle est au plus profond : « *L'idée, c'est de réconcilier la personne ne serait-ce qu'avec son patrimoine verbal, (...), l'atelier d'écriture, c'est la mise en valeur de l'être (...), c'est montrer qu'il y a des possibles, qu'il n'y a pas qu'une réalité, une manière de penser, en fait, c'est de la liberté* » (O – AC). Ces ateliers sont des « *points de départ importants pour l'épanouissement de la personne, au sens très large : ça peut être une découverte de la ville, de son environnement...* » (Q – AC).

Epanouissement de la personne, mise en valeur de l'être, liberté de penser... pour ces intervenants, leur travail concerne avant tout l'aspect identitaire de l'individu en tant que sujet.

Dans les démarches proposées, ce sont les notions de plaisir, de partage et l'aspect ludique qui sont soulignés. Ils sont porteurs d'un « élan pour s'inscrire dans tous ces apprentissages qui sont essentiels pour trouver la place qui convient le mieux à chacun dans le monde d'aujourd'hui » (S – AC).

La mission des bibliothécaires, elle, est très différente. Les deux intervenantes la définissent généralement en référence à une éthique, une idéologie : lutter contre les inégalités, partager le savoir, contribuer à rendre l'utilisateur citoyen. « *Le partage fait partie de ma personnalité, c'est devenu mon éthique professionnelle. Le métier de bibliothécaire, c'est le plus beau du monde, on a tout le savoir à notre disposition, c'est pas juste qu'on en soit les seuls bénéficiaires* » (T – AC). « *Les médiathèques ont un vrai rôle citoyen... Aller à la médiathèque, emprunter des livres, des vidéos contribuent à l'insertion sociale, fait participer l'utilisateur à une vie citoyenne, l'intègre dans la vie de la cité* » (P – AC). La bibliothèque est perçue également comme « *un centre de ressources pour beaucoup d'informations dont ils vont avoir besoin dans leur quotidien* » (P – AC). (C'est) « *un relais vis-à-vis de beaucoup de loisirs, beaucoup de hobbies, ils peuvent trouver des livres de cuisine, de voyage, on peut les aider à taper un CV, chercher une information sur internet...* » (P – AC).

Sur le plan pratique, cela se réduit à l'organisation de visites aux apprenants-stagiaires accompagnés par leurs intervenants habituels sociaux ou formatifs pour découvrir la bibliothèque, une exposition, écouter un conteur... Les bibliothécaires interviewées ne sont pas directement porteuses de projets de lutte contre l'illettrisme. Les objectifs énoncés des actions mises en œuvre concernant ces publics se limitent à informer les apprenants-stagiaires, à les convaincre de fréquenter la bibliothèque et, dans ce cas, à les initier au fonctionnement des lieux. Ce travail de communication et d'information s'effectue par l'intermédiaire des intervenants des autres champs. Les professionnels de l'action sociale cherchent à travers cette position de passerelle, relais ou encore de médiateur, à faciliter par la culture la construction d'un lien social. Les intervenants formatifs quant à eux inscrivent la démarche d'aller à la bibliothèque dans une progression pédagogique ayant pour objectif les apprentissages linguistiques.

Dans notre recherche, nous n'avons rencontré qu'une seule situation de travail partenarial formalisé par une convention entre l'organisme de formation, la bibliothèque et un calligraphe. Ce dernier mène un de ses ateliers de calligraphie à la bibliothèque avec des personnes en situation d'illettrisme venant de l'organisme de formation. La bibliothèque prend en charge le coût financier de l'atelier. Il s'agit d'un travail provoqué, accompagné et encadré. Si ce travail est programmé, la formation linguistique et la dimension culturelle sont juxtaposées.

Pour les bibliothécaires interviewées, le but fondamental de leur mission est avant tout de rétablir une injustice, d'incarner le droit de l'accès pour tous à la culture, la bibliothèque étant vue ici comme le temple du savoir : « *Je suis la gardienne d'un savoir* » (T – AC). L'intérêt porté par les bibliothécaires à la lutte contre l'illettrisme relève le plus souvent d'une sensibilité personnelle, d'un militantisme. Il correspond rarement à une orientation précise de leur institution : « *Ce n'est pas une habitude dans les bibliothèques d'aller vers les publics* » et « *il y a peut-être une crainte des publics non connus (...). Ça reste fondamentalement une affaire de conviction. C'est comme une conviction politique* » (T – AC).

La démarche d'aller vers les institutions culturelles est faite principalement par les intervenants de l'action sociale ou de l'action formative. L'illettrisme, dans la pratique, ne fait pas partie de la mission première de l'établissement culturel qu'est la bibliothèque. Les textes officiels relatifs à l'accès à la culture pour tous en termes de droit ne s'incarnent pas dans la réalité au quotidien.<sup>7</sup>

En somme, les caractéristiques des intervenants rencontrés concernant l'âge et l'expérience professionnelle sont proches quel que soit le champ d'appartenance (social, formatif ou culturel). La moyenne d'âge est aux alentours de quarante-deux ans et l'expérience professionnelle est de onze ans dans la structure ou auprès des publics concernés (intervenants culturels).

En revanche, les parcours et niveaux de formation diffèrent entre chaque champ mais aussi à l'intérieur d'un même champ d'intervention. Si l'on compare les trois champs (social, formatif et culturel), on peut noter une majorité de diplômes techniques dans le champ social de niveau bac + 2 et une formation généraliste un peu plus longue (bac +3 à bac +4) chez la plupart des formateurs. Quant aux

---

<sup>7</sup> Cf., chapitre I, Politiques culturelles et illettrisme : le manifeste de l'Unesco, la charte des bibliothèques, le droit de lire, le contrat de ville-lecture, pp. 60-66.

intervenants du champ culturel, nous pouvons remarquer qu'il y a autant de parcours et de niveaux de formation différents que d'intervenants.

Les missions des intervenants en direction des apprenants-stagiaires apparaissent *a priori* comme complémentaires : priorité à l'insertion sociale et professionnelle pour les intervenants du champ social, acquisition des savoirs de base pour les formateurs, et accès à la culture pour les intervenants du culturel. Cependant, les entretiens ont pu faire émerger des chevauchements entre les différentes missions et actions : accès à l'autonomie, inscription dans un tissu social, remobilisation, estime de soi, mieux vivre la vie quotidienne sont communs aux professionnels des champs social, formatif et culturel. L'émancipation traverse tous les champs, l'accès au savoir, l'écriture sont vus comme « *outils d'émancipation* » pour « *se changer soi-même et changer le monde tel qu'il est aujourd'hui* » (R – AC).

## **2. Quelles représentations ont les intervenants des apprenants-stagiaires ?**

Lors de nos entretiens, nous avons posé la question suivante : que représente, pour vous, une personne en situation d'illettrisme ? Les réponses apportées nous ont conduits à repérer quatre catégories de représentations portant sur des manques et leurs conséquences :

1- représentations associant situations d'illettrisme et exclusion (familiale, sociale, professionnelle). Sont exprimées ici les perceptions des relations de la personne en situation d'illettrisme avec le monde qui l'entoure.

2- représentations de dépendance. Cela concerne la relation des apprenants-stagiaires avec les autres. La personne est perçue comme empêchée de réaliser des actes de la vie quotidienne, ce qui l'inscrit nécessairement dans une relation contraignante vis-à-vis d'autrui (nécessité permanente de quémander de l'aide).

3- représentations de souffrance, d'humiliation. Les intervenants mettent en avant la question identitaire en termes d'image et de confiance en soi. Les notions de mal-être, de honte apparaissent dans ces représentations.



4- représentations d'une insuffisance de maîtrise des savoirs de base, des connaissances requises pour vivre dans la société.

Les intervenants associent rarement les personnes en situation d'illettrisme à une représentation positive. Seulement quatre intervenants sur les vingt s'expriment sur les ressources propres, les compétences et les capacités des apprenants-stagiaires.

## **2.1. Représentations des intervenants portant sur les manques des personnes en situation d'illettrisme**

Nous avons tenté d'établir s'il existait des représentations spécifiques selon les champs d'intervention (social, formatif et culturel) et si certaines représentations étaient plus présentes que d'autres.

### ***2.1.1. Les représentations des intervenants du champ social***

L'analyse des entretiens nous permet de hiérarchiser la présence des différentes catégories dans les discours. Il apparaît que cinq sur six des intervenants de l'action sociale perçoivent la personne en situation d'illettrisme comme une personne rencontrant des difficultés de maîtrise des savoirs de base. Nous retrouvons le même nombre concernant les représentations de souffrance, de mal-être (cinq sur six), puis celles liées à la dépendance (quatre sur six) et enfin à l'exclusion (trois sur six).

### ***2.1.2. Les représentations des intervenants du champ formatif***

La question des savoirs de base, comme chez les intervenants de l'action sociale, est dominante (six sur huit) dans les représentations des formateurs. Elle est suivie par l'image de souffrance (cinq sur huit), d'exclusion (cinq sur huit) et de dépendance (cinq sur huit).

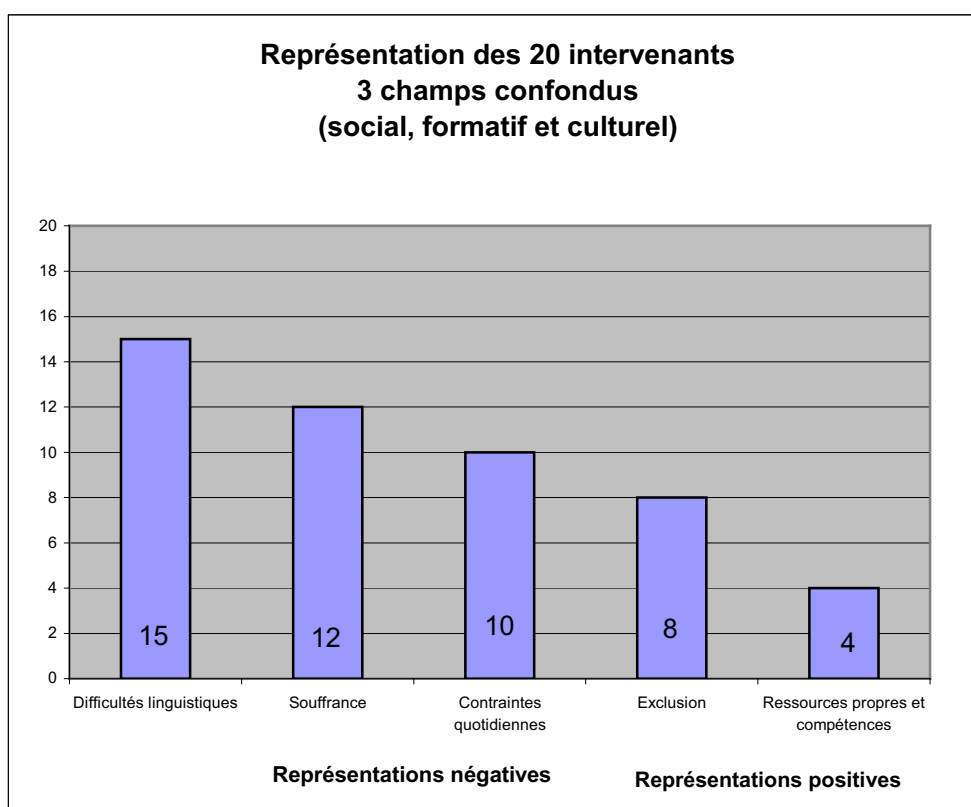
### ***2.1.3. Les représentations des intervenants du champ culturel***

Ici encore, c'est la représentation portant sur les insuffisances en matière de maîtrise des savoirs de base qui domine (quatre sur six). Elle est suivie par la

catégorie « souffrance mal-être » pour un tiers des intervenants culturels (deux sur six). La représentation portant sur l'exclusion n'apparaît que chez un interviewé sur les six. Enfin un seul intervenant culturel associe spontanément l'illettrisme à la dépendance.

En somme, pour les intervenants rencontrés dans le cadre de cette recherche, les personnes en situation d'illettrisme sont associées en premier lieu à l'insuffisance en matière de maîtrise des savoirs de base suivie par l'idée de souffrance, de mal-être. Les représentations de dépendance et d'exclusion sont moins présentes y compris dans le champ social et quasiment absentes dans le champ culturel.

## 2.2. Les représentations par catégories



### 2.2.1. Première catégorie : l'insuffisance de maîtrise des savoirs de base

Elle est exprimée par quinze intervenants sur les vingt. L'importance donnée à cette catégorie par l'ensemble des intervenants fait écho aux apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, calcul), à la capacité à communiquer, à se situer

dans le temps. Ces apprentissages sont parfois pensés comme oubliés voire étrangers à la personne.

« *C'est quelqu'un qui n'a pas eu la chance d'accéder à un système lui permettant d'acquérir l'utilisation de sa propre langue.* » (A – TS). « *C'est quelqu'un qui a un manque en lecture, en écriture et en calcul* » (I – For). « *Quelqu'un qui est mal parce qu'il ne sait pas. Je dirais peut-être au niveau des repères dans le temps, c'est difficile pour lui.* » (D – TS) ou encore comme une « *personne qui vit en dehors de la culture de l'écrit* » (K – For), qui est « *incapable de lire, écrire et compter* » (N – For).

Cette insuffisance est perçue parfois comme une injustice (« *n'a pas eu la chance* ») voire comme un handicap.

L'illettrisme est identifié comme responsable de tous les maux de la société : dépendance, exclusion, mal-être. Pourtant, les entretiens menés dans cette recherche nous présentent une réalité bien plus complexe. Si l'illettrisme est un des facteurs de l'exclusion, il ne suffit pas à lui seul pour expliquer l'ensemble des difficultés rencontrées par les apprenants-stagiaires. « *De l'illettrisme, facteur parmi d'autres d'exclusion, nous sommes passés historiquement à l'illettrisme source, cause, symbole ou forme suprême de l'exclusion. (...) Le manque de lecture ou des difficultés d'écriture deviennent le comble de la misère humaine* ». <sup>8</sup>

### **2.2.2. Deuxième catégorie : la souffrance, le mal-être**

Cette catégorie arrive en deuxième position. Elle est évoquée par douze intervenants sur les vingt, ce qui équivaut à 60%. Elle domine très nettement chez les intervenants du champ social (cinq sur six, soit 83%) puis est représentative chez les intervenants du champ formatif pour cinq sur huit (soit 62,5%). Elle n'apparaît que pour deux sur six (soit 33,3%) chez les intervenants du champ culturel.

Sont évoqués ici des sentiments (la peur, la honte, le manque de confiance en soi, le sentiment d'être différent), des attitudes (dissimulation de sa situation d'illettrisme, obligation de se réadapter en permanence, blocage, léthargie). La situation d'illettrisme est aussi associée à la maladie, au handicap.

« *C'est une personne qui souffre, qui est exclue, qui n'a pas une place dans la société* » (A – TS). « *Une personne en blessure : blessure liée à l'enfance ou à*

---

<sup>8</sup> Cf., chapitre I, LAHIRE Bernard, p. 21.

*l'adolescence. Il n'y a pas de différence entre une personne en situation d'illettrisme et un grand malade dans un hôpital » (T – AC).*

Les difficultés d'emploi, l'absence de confiance en soi, le sentiment de dévalorisation, la honte de ne pas savoir sont associés aux situations d'illettrisme. C'est ainsi une personne qui manque d'estime de soi, se sent rabaissée, marginalisée, stigmatisée, différente, mal dans sa peau. Ces difficultés expliquent le fait qu'elle ait recours à des stratagèmes pour exister.

Ces représentations nous renvoient aux travaux de Jean Hébrard, pour qui l'émotion suscitée par l'illettrisme n'est au fond qu'un aspect de l'émotion suscitée par la précarité chez les catégories intégrées dans la société.<sup>9</sup>

### ***2.2.3. Troisième catégorie : la dépendance***

Elle est exprimée par dix intervenants sur les vingt (soit 50%). On constate ici également que c'est dans le champ social que cette catégorie domine (quatre sur six, soit 66%) puis dans le champ formatif (cinq sur huit, soit 63%). Elle est présente dans les représentations d'un intervenant du champ culturel.

Cette dépendance est notamment soulignée dans le domaine administratif, elle est présentée comme permanente et modifiant les relations à autrui. Ces difficultés entravent la personne dans sa capacité à « être acteur, gérer ses choix » (E – TS).

*« On est toujours obligé de dépendre de quelqu'un, quand il y a un courrier, quand il y a des choses à remplir, on sait pas et je pense que c'est la dépendance (...) » (D – TS).*

*« C'est quelqu'un qui a des difficultés dans sa vie en général, ça peut être par rapport à ses enfants, par rapport aux services administratifs, par rapport au travail ou tout simplement le fait d'ouvrir son courrier et de ne pas comprendre toujours pourquoi on lui a envoyé un courrier » (I – For). « Il faut toujours demander à quelqu'un parce qu'on n'est pas autonome » (J – For). « C'est quelqu'un qui est bloqué à la douane par exemple, c'est juste une barrière, une entrave à la liberté » (O – AC).*

---

<sup>9</sup> Cf., HEBRARD Jean, 1986, « L'illettrisme, une émotion des classes cultivées » in *Bibliothèques publiques et illettrisme*, Paris, Ministère de la Culture, Direction du livre et de la recherche.

**2.2.4. Quatrième catégorie : l'exclusion familiale, sociale, culturelle et professionnelle**

Cette représentation est portée par huit intervenants sur les vingt (soit 40%). Elle est plus présente chez les formateurs (cinq sur huit, soit 63%) que dans les autres champs d'intervention : deux sur six intervenants du champ social (33,3%) et seulement un intervenant culturel sur six (16,6%).

La personne est perçue comme mise à part, en situation d'indignité sociale. « *C'est la difficulté pour un individu de trouver sa place dans la société d'aujourd'hui, parce qu'il y a, à un moment, une difficulté de communication autour de ce qu'on appelle les savoirs et compétences de base (...), c'est une exclusion* » (E – TS). « *Ils n'ont pas toutes les connaissances pour agir pleinement (...) donc ils ne peuvent pas agir en tant que citoyen* » (M – For). « *Elle est souvent isolée, bloquée... et en demande d'inscription sociale* » (K – For). L'illettré est représenté comme celui qui ne peut totalement assumer sa fonction de parent, « *il a des difficultés à assurer la vie scolaire des enfants et la gestion du foyer* » (G – For). Cette exclusion concerne également l'accès à la culture : « *C'est quelqu'un qui n'a pas accès aux livres, qui n'achète pas de livres* » (N – For).

La marginalisation des personnes en situation d'illettrisme est résumée ainsi : « *C'est une personne qui n'occupe pas la place qu'elle devrait occuper dans cette société-là* » (R – AC).

---

La lecture et l'interprétation des entretiens avec les intervenants auprès des apprenants-stagiaires mettent en lumière des représentations centrées essentiellement sur des manques, des contraintes quotidiennes, des sentiments de souffrance, d'humiliation, des situations d'indignité sociale et culturelle voire d'exclusion. Si la totalité des professionnels interviewés a des convergences dans les discours sur les contraintes quotidiennes des apprenants-stagiaires, seuls quatre sur vingt (deux sur six chez les intervenants de l'action sociale et également deux sur six concernant les intervenants de l'action culturelle) utilisent les termes « potentiels, savoir-faire, ressources, compétences » mais aussi « courage, énergie, intelligence » et dressent un portrait bien différent.

Ainsi, les représentations émergeant des entretiens font apparaître des images bien sombres proches des clichés habituels des personnes vivant des situations d'illettrisme. Il est vrai que les gens dits du Quart Monde peuvent être plus facilement repérés comme vivant des situations d'illettrisme à cause de leur détresse, cela ne signifie pas pour autant que l'illettrisme est synonyme d'exclusion et vice-versa. Même si, dans une société de l'écrit, l'illettrisme peut conduire à l'exclusion, tous les exclus ne sont pas en situation d'illettrisme et tous les « inclus » ne sont pas lettrés.

L'illettrisme est incontestablement un des facteurs de l'exclusion. Il constitue une entrave à l'autonomie et un obstacle à l'intégration dans nos sociétés modernes. Cependant, l'individu en situation d'illettrisme n'est pas d'abord un exclu, il peut être salarié, père ou mère de famille, il peut exprimer un centre d'intérêt, vivre des moments de loisirs, avoir des projets, participer à des activités. Il ne vit pas hors de la société. Hormis le rapport défaillant à la lecture et à l'écriture, il n'est pas différent de celui qui vit la même situation sociale et économique. Il est à rappeler qu'au-delà de la culture des chiffres, une majorité des personnes identifiées en situation d'illettrisme par la statistique a un emploi (57%).<sup>10</sup> Lors d'une rencontre pédagogique, en octobre 1996, Noël Ferrand, formateur à la Maison de la Promotion Sociale (MPS) de Grenoble, disait : « *La représentation de l'illettrisme dans l'inconscient collectif et dans le discours associe l'illettré comme allant de pair avec la grande pauvreté et l'exclusion* ». Et il ajoute : « *Mais mon menuisier dont l'affaire est florissante, qui commande avec savoir-faire et efficacité à vingt salariés et qui délègue à sa secrétaire le soin de s'occuper "des écritures", n'est pas du tout repéré comme illettré, alors lorsqu'il lui arrive de laisser une trace écrite, il est évident que l'écart à la norme est très grand et suffirait largement à l'inclure dans cette catégorie* ». Noël Ferrand poursuit : « *De même cet entrepreneur de nettoyage, présentation impeccable, autorité incontestable sur ses six cents salariés, habile négociateur dans les relations commerciales, qui irait imaginer qu'il ne sait pas écrire son nom ? Et cet artisan parisien connu, etc. La liste peut être longue* ».

Dans un forum consacré aux visions de l'illettrisme, Hugues Lenoir du Centre d'éducation permanente, Université de Paris X, disait : « *Nous savons que la plupart des adultes en situation d'illettrisme sont inclus à un groupe social, à une ville, à un travail ou aux groupes des demandeurs d'emploi. L'on pourrait*

---

<sup>10</sup> Cf., chapitre I, enquête de l'INSEE, p. 43.

*prendre un autre terme dans la mesure où, malgré cette inclusion, ces adultes sont en difficulté à un certain moment (...). Les personnes sont dedans mais également, parfois, en dehors de la sphère économique pour certaines ou dans d'autres sphères pour d'autres ».*<sup>11</sup>

Les entretiens avec les apprenants-stagiaires démontrent la diversité des situations d'illettrisme et la singularité des sujets. Ils mettent en évidence la présence de ressources pratiques et symboliques. Le sujet ne se réduit pas à sa situation d'illettrisme et sa vie n'est pas statique. Il ne peut pas non plus n'être défini qu'avec des approches partielles induites par des dispositifs avec des étiquettes sur un fond de malheur social et de souffrance.<sup>12</sup> Nous pouvons dire avec Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1982) qu'« *il s'agit donc de prêter attention à l'activité réflexive et inventive de l'individu même le plus démuné, à ses capacités d'interprétation et d'adaptation sous peine de réduire arbitrairement l'acteur des catégories défavorisées à un rôle de « figurant » inapte à analyser la situation dans laquelle il se trouve, et par suite incapable d'élaborer les schémas pratiques susceptibles de la lui faire mieux supporter, de la modifier, voire d'en tirer parti ».*<sup>13</sup>

Les descriptions faites par les intervenants reflètent celles véhiculées communément dans la société. Elles font écho à l'expérience scolaire qui détermine la réussite ou l'échec de la personne en fonction de son degré de maîtrise de la langue. La non-maîtrise de l'écrit est vécue comme anormale. Cette perception occulte les autres compétences de la personne. Les intervenants de la lutte contre l'illettrisme n'échappent pas à ces discours réducteurs. Cela nous questionne sur les cursus de professionnalisation des acteurs et sur la prise en compte, dans ce cadre, de la connaissance des personnes peu scolarisées et peu qualifiées. Le traitement de l'illettrisme n'exige-t-il pas d'autres compétences et connaissances que celles de la maîtrise d'outils d'apprentissage ?

Les situations d'illettrisme sont singulières et complexes. Il nous semble qu'une réponse ne suffit pas à elle seule. Elles exigent un ensemble de réponses et d'approches sociales psychologiques, pédagogiques, culturelles... tenant compte de la singularité du sujet. Il n'y a pas un illettré type. Nous verrons plus loin, dans le

---

<sup>11</sup> Cf., LENOIR Hugues, 2001, *Réunir pour mieux agir, interventions et débats*, Lyon, ANLCI, p. 30.

<sup>12</sup> Cf., VILLECHAISE-DUPONT Agnès et ZAFFRAN Joël, 2004, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan, 238 p.

<sup>13</sup> Cf., VILLECHAISE-DUPONT Agnès et ZAFFRAN Joël, 2004, *ibid.*, pp. 34-35.

quatrième chapitre, que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est lié à des questions identitaires, qu'apprendre à lire et à écrire est avant tout une ouverture à soi, aux autres et au monde, que le sujet possède des ressources pratiques et symboliques. La notion de « trajectoire sociale » du groupe ou de l'individu permet d'envisager une ouverture possible, une mobilité sociale. Là où il y a refus de l'acceptation fataliste, là où il y a lutte, il y a possibilité d'évolution.

Quelles représentations ont les intervenants de l'action sociale des apprenants-stagiaires ?

Représentations		1	2	3	4	5	6
Intervenants		A	B	C	D	E	F
Négatif	Situation d'indignité sociale, culturelle, d'exclusion (sociale, familiale, professionnelle)	Résultat d'une situation d'injustice. Personne victime d'un système.				La difficulté de trouver sa place dans la société d'aujourd'hui. C'est une exclusion.	Personne dont le projet professionnel ne peut pas aboutir du fait de lacunes liées à la scolarité.
	Contraintes quotidiennes (dépendance, entrave à l'autonomie, incapacité à faire des choix)	Difficulté / Autonomie.		Une personne qui a un manque qui le handicape dans sa vie de tous les jours. Une personne en difficulté.	Ils sont toujours obligés de dépendre de quelqu'un : courriers, formulaires à remplir. C'est une personne dépendante.	Ils ont du mal à gérer leurs choix, être acteurs,	
	Souffrance, humiliation, (maladie, handicap, manque d'estime de soi - de confiance en soi)	N'osent pas franchir les barrières. Personnes qui souffrent.	La différence, c'est la peur de ne pas être comme les autres.	Une personne obligée de se réadapter en permanence.	C'est un mal-être. C'est quelqu'un qui est mal parce qu'il ne sait pas. Ils se mettent des barrières en disant je ne peux pas.	Ils n'ont pas suffisamment confiance en eux pour oser, même s'ils savent faire.	
	Difficultés linguistiques, (savoirs de bases : lire, écrire et compter)	Dimension linguistique mais pas uniquement.		Manque de connaissances de base.	Des repères dans le temps difficiles.	Difficulté de communication autour des savoirs et des compétences de base.	Une personne qui est privée de la capacité d'écrire, de rédiger, de lire (problématique liée à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la pauvreté du vocabulaire).
Positif	Ressources propres et compétences (savoir-faire, intelligence, énergie)	Ils ont des problèmes linguistiques qui ne doivent pas masquer leur savoir-faire.				Ce sont des personnes qui vivent des situations qui ne sont jamais définitives. Ils ont des potentiels, ils savent faire.	



*Chapitre III : Pratiques culturelles et démarches pédagogiques  
des professionnels dans la lutte contre l'illettrisme*

Quelles représentations ont les intervenants de l'action formative des apprenants-stagiaires ?

Représentations		7	8	9	10	11	12	13	14	
Intervenants		G	H	I	J	K	L	M	N	
Négatif	Situation d'indignité sociale, culturelle, d'exclusion (sociale, familiale, professionnelle)	Difficulté à assurer la vie scolaire des enfants, la gestion du foyer.		C'est une personne qui peut être en difficulté par rapport à ses enfants et au travail.		Personnes qui sont souvent seules, isolées, dans une situation bloquée. Elles sont en demande d'une inscription sociale.		Elles (les personnes illettrées) n'ont pas toutes les connaissances pour agir pleinement. Elles ne peuvent pas agir en tant que citoyens. Des difficultés à sortir de leur situation, à avancer dans la vie de tous les jours.	Quelqu'un qui n'a pas accès aux livres, qui n'achète pas de livres.	
	Contraintes quotidiennes (dépendance, entrave à l'autonomie, incapacité à faire des choix),	Des difficultés dans la vie quotidienne.	C'est un manque d'autonomie. Une compréhension partielle de l'environnement social, politique et économique. Risque de manipulation au quotidien.	Une personne qui a des difficultés dans sa vie en général (service, administratif, courrier...).	Il faut toujours demander à quelqu'un. N'est pas autonome.			C'est une personne qui n'est pas assez autonome.		
	Souffrance, humiliation, (maladie, handicap, manque d'estime de soi - de confiance en soi)	Mal-être.			Souffrance devant ses enfants, honte.			Idée de souffrance. Aspect de handicap ressenti. Mais pas systématique, ça dépend de la personne.	Elle va masquer ses difficultés, essayer de les cacher, de les nier. Elle ne veut pas les admettre.	Elles sont empruntes d'une certaine léthargie, d'un certain fatalisme. Une personne qui souffre de ne pas oser le dire, de ne pas être comme tout le monde.
	Difficultés linguistiques, (savoirs de bases : lire, écrire et compter)	Personne éloignée du livre et de la lecture, qui vit des difficultés dans la maîtrise de l'écrit.		Quelqu'un qui a un manque en lecture, en écriture, en calcul.	Qui ont désappris la lecture et l'écriture.	Personne qui vit en dehors de la culture de l'écrit.		Les apprentissages fondamentaux leur manquent.	Quelqu'un qui n'est pas capable de lire, écrire et compter.	
Positif	Ressources propres et compétences (savoir-faire, intelligence, énergie).									

Quelles représentations ont les intervenants de l'action culturelle des apprenants-stagiaires ?

Représentations		15	16	17	18	19	20
Intervenants		O	P	Q	R	S	T
Négatif	Situation d'indignité sociale, culturelle, d'exclusion (sociale, familiale, professionnelle)				Personne qui n'occupe pas la place qu'elle devrait occuper dans cette société-là.		
	Contraintes quotidiennes (dépendance, entrave à l'autonomie, incapacité à faire des choix)	Quelqu'un qui est bloqué à la douane. C'est juste une barrière, une entrave à la liberté.					
	Souffrance, humiliation, (maladie, handicap, manque d'estime de soi - de confiance en soi)	Quelqu'un qui a peur. Il y a des inhibitions terribles. Beaucoup se cachent, n'osent pas le dire. Sentiment de honte.					Un être humain en souffrance intime, en souffrance face à la société, en blessure. Il n'y a pas de différence pour moi entre une personne en situation d'illettrisme et un grand malade dans un hôpital.
	Difficultés linguistiques, (savoirs de bases : lire, écrire et compter)		Personne en grande difficulté avec la langue française.	Difficultés face à l'écrit.	Ne pas maîtriser l'écriture, c'est un handicap.	Personnes qui ont oublié l'usage de l'écriture et de la lecture.	
Positif	Ressources propres et compétences (savoir-faire, intelligence, énergie)	Courage, énergie, intelligence.		Personnes qui ont des ressources propres et des compétences.			

### 3. Quelles représentations ont les intervenants des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ?

Lors de nos entretiens, nous avons posé la question suivante : pensez-vous que les personnes (les apprenants-stagiaires) avec qui vous travaillez ont des pratiques culturelles au quotidien ?

Les réponses apportées varient voire s'opposent : pour certains, on ne peut associer le terme culture aux apprenants-stagiaires qui se caractérisent comme « n'appartenant pas au monde de la culture ». Pour d'autres, ces mêmes apprenants-stagiaires ont une culture riche, merveilleuse... Que mettent ces différents intervenants derrière le terme culture ? Ces écarts de représentations sont-ils spécifiques selon les champs d'intervention, fonctions, parcours de formation ? Que pouvons-nous en déduire sur l'inscription du socioculturel dans l'accompagnement de ces publics ?

### 3.1. Des cultures

L'analyse et l'interprétation des entretiens avec les intervenants démontrent que si la plupart admettent que les personnes en situation d'illettrisme ont une culture, leurs représentations de la culture et des pratiques culturelles de ces personnes varient.

Il apparaît que le terme « culture » n'a pas le même sens pour tous. Pour certains, il peut être lié à l'origine géographique (pays, monde rural, monde urbain), à des pratiques (religieuses, culinaires), à certains moyens d'information et de communication (télévision, journaux, romans photos, revues telles que *Détectives*, *Nous deux*, *Psychologies*, *Femme actuelle...*), à des loisirs (cartes, défilés, café, pêche, sport, pétanque, chansons). Ce terme « culture » est aussi lié à des savoir-faire et manières d'être, propres à certains groupes (des Gens du voyage qui travaillent le tissage, le fer ; des ouvriers dans les usines qui s'appuient dans leur travail sur un savoir-faire manuel... ).

*« Ils écoutent les médias (radio, télévision). Ils peuvent se passionner pour beaucoup de choses : couture, patchwork, jardinage... Ils possèdent une culture familiale par héritage, orale, de leur groupe (Gens du voyage), de leur milieu (ouvrier), de leur village ou de leur quartier. Ils ont la culture de l'observation, de l'écoute, du récit, du savoir manuel où le passage à l'écrit n'est pas obligatoire »* (O – AC).

Nous trouvons dans ces représentations des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires des similitudes avec la recherche *Existe-t-il une culture illettrée ?*<sup>14</sup> Cette étude porte un éclairage sur les caractéristiques de ce que pourrait être une culture « illettrée » notamment par le fait qu'elle se fonde sur une

---

<sup>14</sup> Cf., chapitre I, p. 58.

praxis, sur l'expérience. Il s'agit ici de pratiques culturelles basées sur l'oralité, le savoir-faire, à l'opposée de la culture lettrée fondée plus sur les capacités d'abstraction, sur l'écrit, le savoir et la pensée numérique. La culture illettrée appartiendrait donc au domaine du concret, on apprend en faisant, en observant.

Pour d'autres intervenants, le terme « culture » renvoie exclusivement à la culture scolaire, aux connaissances acquises, au monde de l'écrit, des arts, de la littérature... aux équipements culturels (musée, bibliothèque, théâtre), à la culture savante.

Il peut être également associé à la capacité à penser, à émettre un avis, à construire un imaginaire, à participer à la vie de la cité. La culture est alors vecteur de liberté : *« La culture, c'est la force et la liberté, la force dans le sens du pouvoir, le pouvoir de maîtriser les mots ou ce qu'ils représentent donc les idées, dès qu'on maîtrise les idées, on a un pouvoir face à la société, face à un « adversaire » quel qu'il soit. (...) La culture sans majuscule, la culture au quotidien, ça permet justement d'avancer dans la vie, de se débrouiller, de savoir se défendre, de savoir oser, de savoir être soi-même, de savoir s'imposer aussi. La culture, c'est l'acquisition de la parole, c'est aussi l'acquisition du verbe, de la pensée, l'acquisition et la maîtrise de l'idée et la possibilité d'Etre, avec un E majuscule »* (T – AC).

Les différentes représentations que nous avons vues émerger des entretiens font écho aux conceptions anthropologiques de la culture mais aussi à l'opposition classique : culture populaire/culture savante. Cela nous renvoie à la définition de l'Unesco : *« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*<sup>15</sup>

La culture, dans tous les cas, est perçue comme essentielle, clé dans les relations à soi, aux autres et est parfois quasi-sacralisée. Elle est un vecteur de tous les possibles, fondatrice de l'identité, de la liberté individuelle, collective...

---

<sup>15</sup> Cf., UNESCO, 1982, « Déclaration de Mexico lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles », Mexico city.

Nous verrons dans la quatrième partie de ce chapitre si, pour autant, ces intervenants octroient à l'accès à la culture, aux pratiques de développement culturel, une place dans leurs actions en termes de démarches pédagogiques.

### **3.2. Trois visions des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires**

Concernant la culture et les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires, les regards des intervenants divergent et parfois s'opposent. Ces pratiques sont parfois considérées comme très pauvres ou au contraire comme très riches. Elles sont quelquefois estimées comme quasiment absentes ou réduites à des pratiques dites populaires et dans la plupart des cas comme éloignées de l'écrit.

L'interprétation des entretiens nous permet d'identifier trois visions différentes de la culture des apprenants-stagiaires : une vision misérabiliste, une vision populiste et une vision d'une culture avec ses caractéristiques propres et ses limites.

#### ***3.2.1. Une vision misérabiliste***

Sur les vingt intervenants, huit estiment que les apprenants-stagiaires n'ont pas ou peu de culture ou encore que leur culture est très pauvre. Cette conception est partagée par deux intervenants sur six du champ social, cinq sur huit du champ formatif et un sur six du champ culturel.

La culture est ici synonyme des connaissances liées à l'apprentissage scolaire, la maîtrise de l'écrit, la lecture, mais aussi l'usage d'équipements culturels : bibliothèque, cinéma. « *Ils n'ont pas vraiment de culture, ils n'ont aucune connaissance, ils n'ont jamais lu de romans, ne sont jamais sortis de leur milieu à la maison. C'est très précaire même au niveau du vocabulaire* ». « *Il y en a peu qui ont des pratiques culturelles comme le cinéma, la bibliothèque* »(D – TS).

L'absence de culture et de pratiques culturelles est parfois justifiée par un facteur géographique (territoire rural) ou des difficultés sociales. Isolement, pauvreté et absence de culture sont ici associés : « *La culture, c'est la lecture, l'écriture, la vie quotidienne, professionnelle, sociale. Tout est lié. On est dans un territoire*

rural. On sait très bien que les personnes ne sont pas proches de la culture. Le terme culture, ils ne le connaissent pas du tout : aller au cinéma, à Paris, à Amiens... » (G – For). « La culture, c'est tous les arts : musique, peinture, sculpture, écriture. Ils n'ont pas de pratiques culturelles car ils sont trop en difficulté dans la vie (...). Peut-être en ont-ils mais ils n'en parlent pas (...). Des pratiques culturelles ? Assez peu, même très peu. Les stagiaires sont tellement en difficulté dans leur vie, tellement de problèmes à résoudre, tellement de choses qui sont dans leur tête ou qu'il faut régler, argent évidemment, logement, travail, enfants, famille, donc moi, ce que j'en ressens moi, c'est surtout ça » (I – For).

S'est exprimée également l'idée d'une culture pauvre. Elle est vue alors comme incomplète, amputée : « Ils en ont une mais ils n'ont pas une culture qui est complètement ... Ils n'ont pas toutes les connaissances pour agir pleinement. Si on va parler du droit de vote, ils n'en ont pas connaissance forcément (...). La culture, elle s'acquiert tout au long de la scolarité » (M – For). Cette forme de culture est rendue responsable du statut de « non citoyen à part entière » de l'illettré.

Elle est également identifiée dans les représentations de certains intervenants comme inférieure et associée à la culture ouvrière, populaire : « Ils possèdent une culture mais à leur niveau, c'est à l'image de l'usine (...). Alors, les pratiques culturelles, c'est très pauvre : jouer aux cartes, aller au café, dans les maisons, ici, c'est quand même beaucoup de télévision, la lecture, très, très peu, les ouvriers ne lisent pas beaucoup. Par contre, ce qu'ils aiment, c'est quand il y a un défilé, ça, ça leur plait. Tous les ans, il y a un défilé, bah eux c'est dans leur culture d'aller voir les costumes, c'est très, très, très pauvre. C'est mieux que rien. Mais ce qui est grave, c'est qu'ils ne s'autorisent pas à aller au Musée » (N – For).

Ces représentations impliquent l'absence de prise en compte de la dimension socioculturelle dans les démarches pédagogiques mises en œuvre. Nous pouvons noter que cette conception misérabiliste concerne un tiers des intervenants sociaux, plus de la moitié des formateurs et aucun des intervenants de l'action culturelle.

### 3.2.2. Une vision populiste

Pour sept sur vingt intervenants (trois sur six de l'action sociale, un sur huit du champ formatif, trois sur six du champ culturel) les apprenants-stagiaires sont porteurs d'une culture riche souvent liée à l'origine, la transmission familiale, les coutumes.

Les apprenants-stagiaires (*les usagers*) « *ont des pratiques culturelles riches. Ils parlent de leur vécu, de leur histoire, de leur origine, de leur enfance et de l'héritage culturel qu'ils ont eu. Ils ont leurs pratiques liées à leur religion, à leur tradition. Ils ont des pratiques culinaires... Ces usagers ont une richesse humaine égale à tout le monde* » (B – TS).

« *Elles en sont fières et elles en parlent. Il s'agit de valeurs, de références, du passé, un vécu, une histoire, leur héritage culturel, ce qu'elles ont acquis dans leur éducation* » (A – TS).

Ces intervenants insistent sur le rapport d'égalité entre culture illettrée et lettrée. Ils sont comme nous et « *la culture n'est pas rattachée au savoir lire et écrire sinon la tradition orale ne se serait jamais perpétuée. C'est bien une écoute et une ouverture sur son environnement qui fait que l'on acquiert des repères et une culture. Tout le monde a des pratiques culturelles même les personnes en situation d'illettrisme. La culture pour eux passe beaucoup par la télévision, les médias. Ils vont au bibliobus pour choisir des bouquins où il y a beaucoup d'images, mais des bouquins intéressants, d'histoire. Ils ont envie d'avoir des racines, ils ont envie de les mettre en valeur. Il y a les pratiques religieuses, autour de la vie quotidienne, comme les pratiques culinaires et tout ça, qui sont réelles* » (H – For).

Dans cette vision, les représentations des intervenants portent plus sur des manières d'être, de faire, de vivre que des connaissances acquises notamment par l'école. Cette conception peut conduire les intervenants à maintenir les apprenants-stagiaires dans cette « merveilleuse » culture. Nul besoin alors de s'ouvrir à d'autres formes de culture, à tenter de dépasser des frontières puisque tout se vaut. N'y a-t-il pas ici un risque de ghettoïsation ?

### 3.2.3. Une vision d'une culture avec ses caractéristiques propres et ses limites

Une troisième voie s'exprime, ni misérabiliste, ni populiste, par cinq sur vingt des intervenants (un sur six du champ social, deux sur huit du champ formatif et deux

sur six du champ culturel). Ces derniers semblent reconnaître chez les apprenants-stagiaires une culture qui n'est pas une annexe, qui n'est pas mise à côté mais qui fait partie intégrante de la culture universelle.

Cette culture est décrite avec ses spécificités et ses limites : « *Ce n'est pas la culture avec un grand C, la culture des musées, des grands noms de la littérature, du cinéma mais c'est une culture : celle de la chanson de variété, de la télévision, de certaines façons de vivre, de lieux comme le bistrot, certains magasins...* » (R – AC).

« *La personne a sa propre culture (ouvrière, de quartier, d'origine). Chacun a une culture, les illettrés comme les autres. Chacun est concerné par les questions existentielles* » (L – For).

Elle est associée à la culture populaire et différenciée de la culture savante : « *On peut dire qu'il existe une culture populaire (tradition, foi, origine villageoise). Il s'agit d'un ensemble de lectures du monde, d'attitudes et de traditions, de modes de pensées. Il y a des pratiques culturelles multiples mais pas de pratiques culturelles liées à des pratiques cultivées et très peu de pratiques culturelles de l'écrit. Certaines pratiques tournent autour de la lecture de certains journaux...* » (K – For). D'autres pratiques culturelles sont citées : « *La musique, la pêche, le sport, la cuisine* » (F – TS).

Les recherches menées par Bernard Lahire nuancent cette catégorisation et contribuent à transformer une vision ordinaire du monde social qui hiérarchise les pratiques culturelles et les associe aux différentes classes sociales. Ces recherches mettent en évidence une réalité bien plus complexe : « *La frontière entre la légitimité culturelle (la haute culture) et l'illégitimité culturelle (la sous culture, le simple divertissement) ne sépare pas seulement les classes mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus dans toutes les classes de la société* ». <sup>16</sup>

Les représentations émises par les intervenants sont contrastées. Se côtoient ainsi au sein des différents champs d'intervention des représentations opposées : les uns portent une vision misérabiliste, les autres populiste et enfin une faible part d'entre eux décrit une culture avec ses spécificités mais aussi ses limites. Ces

---

<sup>16</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 2004, *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, p. 13.



représentations vont être déterminantes dans les approches pédagogiques mises en œuvre et notamment dans la place du socioculturel.

Les représentations se référant au populisme ou au misérabilisme nous semblent conduire à la non prise en compte de la dimension socioculturelle d'une part, et à la confirmation de la culture lettrée comme seule légitime d'autre part. Si la culture de l'apprenant est considérée comme inexistante ou sans valeur, elle sera ignorée par l'intervenant. Si au contraire, elle est pensée comme « très riche », elle se suffit à elle-même et l'intervenant n'envisagera pas comme une priorité d'accompagner l'apprenant-stagiaire vers une culture universelle partagée, vers la culture lettrée.

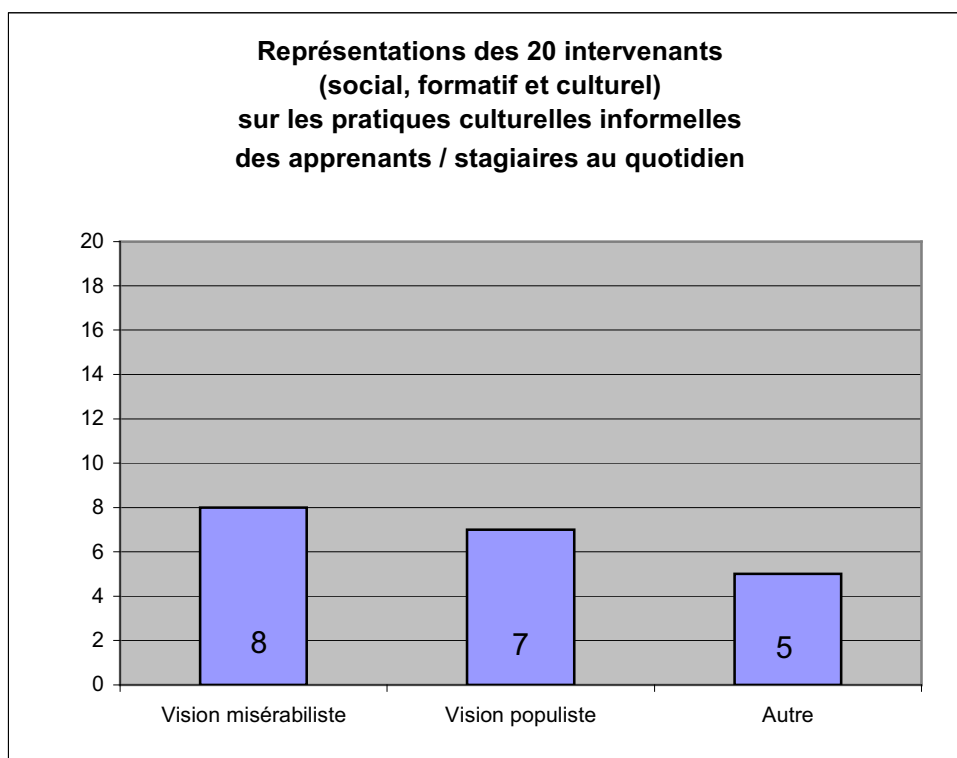
La troisième voie peut être celle proposée par un intervenant du champ formatif :

*« Je pense qu'il y a un niveau de culture qui est beaucoup plus universel, au-delà de ça, qui est en fait un patrimoine partagé, un patrimoine et des créations partagés, un élan de création et de vie partagé. C'est ça qui me semble intéressant, c'est cet axe, c'est aller vers cette culture-là qui me semble intéressante à développer avec nos publics. Avec toutes les précautions à prendre, toutes les difficultés, avec, par exemple, quelques grandes questions qui peuvent se poser, comment aller vers une culture qui n'est pas la sienne si la personne est complètement contractée sur son appartenance culturelle ? Là, je crois qu'il y a à la fois des choses nécessaires à respecter, la personne a sa propre culture, ça peut être une culture ouvrière, ça peut être une culture de quartier, ça peut être une culture rattachée aux origines... Alors réussir à préserver ça, ne pas heurter les sensibilités des personnes qui se réclament de ces cultures-là, tout en leur proposant de partager quelque chose qui soit d'un ordre plus universel » (L – For).*

Cette approche fait écho aux travaux de Pierre Bourdieu qui plaide pour la mise en œuvre d'un programme éthique ou politique : *« On ne peut échapper à l'alternative du populisme et du conservatisme, deux formes d'essentialisme tendant à consacrer le statu quo, qu'en travaillant à universaliser les conditions d'accès à l'universel ».*<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 1994, op. cit., p 229.



#### **4. Pratiques de développement culturel mises en œuvre dans les démarches pédagogiques**

Nous avons distingué, dans l'introduction de cette thèse, deux termes :

- les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires. Ce terme désigne leurs activités spontanées qui s'apparentent à des pratiques de culture ;
- les pratiques de développement culturel qui concernent les activités pédagogiques culturelles mises en œuvre par les intervenants dans le cadre de l'accompagnement des apprenants-stagiaires. C'est ce deuxième terme qui nous concerne ici.

Au cours de nos entretiens, nous avons pu constater, au sein des champs social, formatif et culturel, une grande diversité de pratiques de développement culturel. Elles sont utilisées par les intervenants de la lutte contre l'illettrisme dans leurs démarches pédagogiques : visites d'un musée, d'une Maison d'écrivain, d'une cathédrale, d'un château, d'un palais, d'une exposition de peinture, d'un Salon du livre, d'une ferme, d'une imprimerie ancienne, d'un Espace Culture Multimédia (ECM), d'une bibliothèque... mais aussi pratiques de la photographie, de la calligraphie, de l'atelier d'écriture ou encore participation au Festival de l'écrit, à

des événements tels que la Semaine de la langue française, la Journée de la tolérance...

Nous avons repéré trois formes de pratiques de développement culturel : visite d'un équipement culturel, initiation à une pratique artistique et inscription dans des projets portés par des partenaires culturels. Comment les intervenants décrivent-ils ces pratiques de développement culturel ? Sont-elles présentes dans tous les champs d'intervention (social, formatif et culturel) ? Quels places et objectifs leur assigne-t-on ? Quelles sont les approches pédagogiques mises en œuvre ?

#### **4.1. Des champs d'intervention et des pratiques de développement culturel**

Nous avons cherché à comprendre quelles formes d'actions mettaient en œuvre les intervenants. Existe-t-il des spécificités selon les champs d'intervention ou au contraire des similitudes entre tous les intervenants rencontrés ?

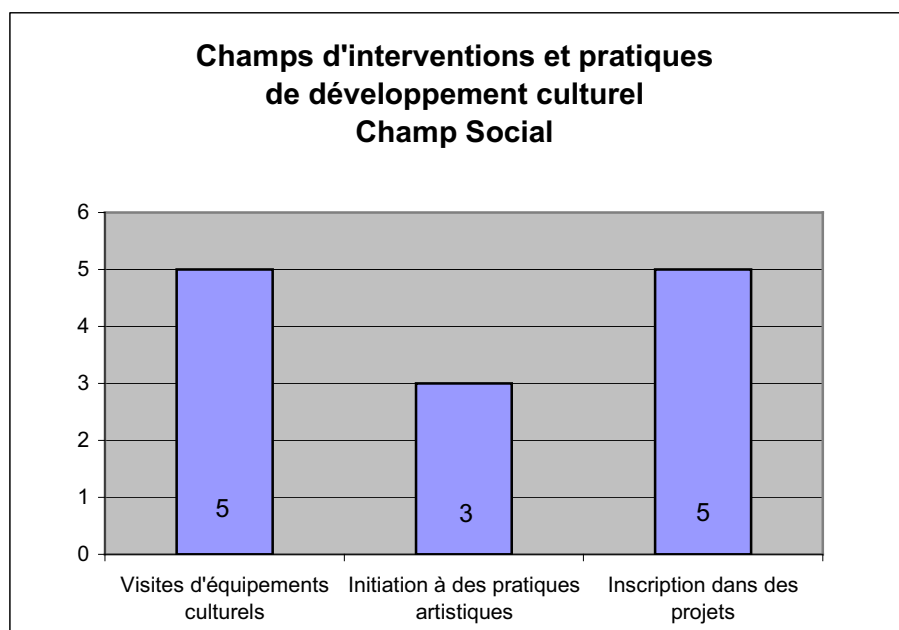
##### ***4.1.1. Le champ social***

Ce champ d'intervention se caractérise par la réalisation de visites d'équipements culturels et par la participation au Festival de l'écrit.

Les visites d'équipements culturels sont mises en œuvre par cinq intervenants sur six. Il s'agit de sorties cinéma, de découverte d'un cirque, d'un théâtre et de diverses expositions.

Concernant l'initiation à des pratiques artistiques, elles sont énoncées par trois intervenants sur six. Il s'agit pour l'un d'ateliers peinture, poterie. Pour les deux autres, la démarche mise en œuvre fait appel à des écrivains pour l'animation d'ateliers d'écriture.

Enfin, l'inscription dans des projets portés par des partenaires culturels est citée par cinq sur six des intervenants sociaux. Elle se traduit par la participation au Festival de l'écrit.



#### 4.1.2. Le champ formatif

Au premier abord, les formateurs interviewés mènent de front les trois formes de pratiques de développement culturel.

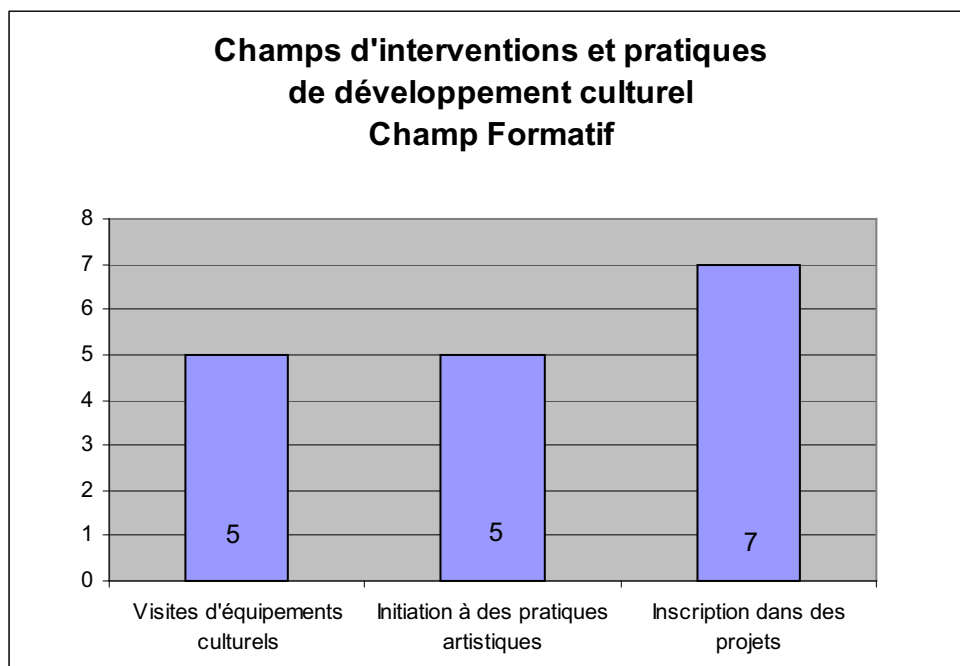
Cinq sur six des formateurs travaillant dans le milieu ouvert réalisent des visites d'équipements culturels. Les deux enseignants travaillant en Maisons d'arrêt n'ont pas la possibilité de mettre en œuvre ce type d'action. Ainsi, en réalité, un seul formateur animant un Atelier de Formation de Base en région Champagne-Ardenne ne réalise pas de visites d'équipements culturels.

Ces actions se traduisent par un voyage à Calais, une visite de la bibliothèque, du sénat, d'un musée, d'un centre culturel, d'un Salon du livre, d'un marché de Noël mais aussi la découverte de spectacles de rue, du cirque, d'expositions.

Cinq sur huit des formateurs mettent en œuvre des actions d'initiation à des pratiques artistiques. La pratique la plus répandue est l'atelier d'écriture. Elle est présente chez tous ces intervenants qui font la plupart du temps appel à des écrivains. D'autres professionnels du champ culturel sont sollicités par les formateurs comme des plasticiens, comédiens, photographes pour animer des ateliers spécifiques.

L'inscription dans des projets portés par des partenaires culturels est citée par tous les formateurs. Ces projets s'inscrivent dans le cadre du Festival de l'écrit pour sept sur huit des formateurs/enseignants. Cinq sur huit des formateurs/enseignants

réalisent d'autres actions partenariales : création de livres, participation à des dynamiques d'écriture telles que la Semaine de la langue française... Il apparaît ainsi que sur les huit formateurs/enseignants, trois d'entre eux (Ateliers de Formation de Base de Champagne-Ardenne) se limitent à une participation ponctuelle au Festival de l'écrit.

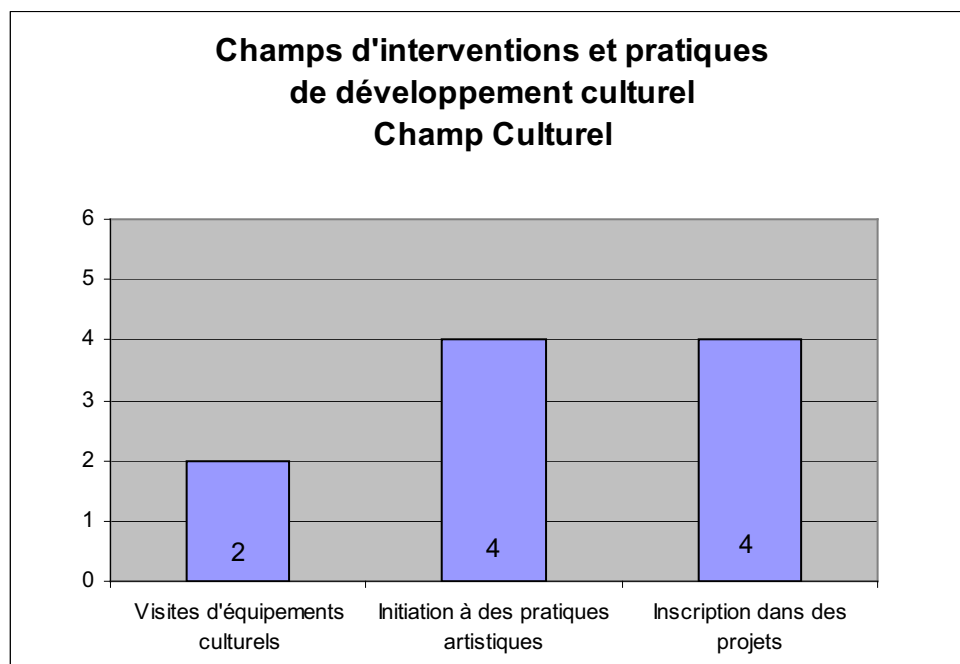


#### ***4.1.3. Le champ culturel***

Les intervenants de ce champ appartiennent à deux catégories professionnelles. D'une part, nous avons rencontré deux bibliothécaires et d'autre part, quatre artistes (écrivains, photographe et calligraphe).

Les formes de pratiques de développement culturel mises en œuvre se réduisent pour les bibliothécaires à l'accueil de groupes, pour visiter la bibliothèque. Pour les écrivains, le photographe et le calligraphe, le travail se concrétise par des initiations à des pratiques artistiques (écriture, photo, calligraphie). Ces derniers exercent leur mission dans un cadre partenarial associant équipements culturels, champs social et formatif.

Outre cette répartition par champs d'interventions, nous avons cherché à comprendre dans quels buts ces actions étaient conduites et si elles s'inscrivaient au cœur des missions de ces intervenants.



#### 4.2. Places et objectifs des pratiques de développement culturel

Nous avons posé la question suivante aux intervenants de la lutte contre l'illettrisme : les pratiques de développement culturel font-elles partie de votre pratique professionnelle et pour quoi faire ?

A l'analyse des entretiens, nous avons repéré deux catégories d'intervenants : ceux qui réservent une place marginale aux pratiques de développement culturel et ceux pour qui ces pratiques représentent une place centrale dans leurs actions.

##### 4.2.1. Des pratiques de développement culturel accessoires et ponctuelles

La question de la place des pratiques de développement culturel a surpris certains intervenants qui ne s'étaient pas jusqu'alors interrogés à ce sujet. Pour les uns, cela ne les concerne pas vraiment, ce n'est pas prioritaire : « *C'est loin d'être le principal, c'est pas ma priorité, je ne me suis jamais penché dessus* » (I – For). Pour d'autres, apparaît un sentiment de ne pas être légitime dans ce champ-là : « *Je me sens maladroite, j'ai beaucoup de mal à aborder cet aspect-là, je ne sais pas aborder ces choses-là* » (C – TS).

Les intervenantes bibliothécaires reconnaissent que les pratiques de développement culturel font partie intégrante de leur mission, qu'un service spécifique

« bibliothèque hors les murs » doit, dans les textes, se traduire par la mise en œuvre d'actions concrètes à destination des publics dits empêchés dont les personnes en situation d'illettrisme. Elles constatent que la réalité est tout autre, et que les actions menées dans ce cadre restent ponctuelles, marginales. Sont évoquées des questions de moyens, de volonté politique, de formation à la connaissance des personnes en situation d'illettrisme appelées « nouveaux publics ». Ces propos confortent les constats émis par Claudie Tabet. Ses travaux portent sur « la bibliothèque hors les murs »<sup>18</sup>, la mise en œuvre d'actions en direction des « publics éloignés du livre et de la lecture ».

Au côté du sentiment « d'inaptitude », apparaît aussi la notion de limites liées au champ d'intervention : « *Nous y sommes très sensibles (aux pratiques culturelles), mais cela ne fait pas partie de nos missions* » (E – TS). L'intervenant exprime ainsi l'idée qu'il doit avant tout réaliser ce pour quoi il est mandaté, à savoir « *aider les gens à acquérir des savoirs et des compétences de base* » et qu'il « *ne peut pas tout surcharger* » (E – TS). Nous pouvons supposer que, dans cette conception, la dimension culturelle ne fait pas partie des savoirs de base. Pourtant, la Commission européenne a défini, dans son cadre de référence, huit compétences clés dont *l'expression culturelle*.<sup>19</sup>

Les pratiques de développement culturel, si elles existent, restent alors marginales et mises en œuvre sans grande conviction : « *On essaie de faire passer... on leur propose, c'est très rare qu'elles se déplacent... on fait de la médiation, mais bon, on s'aperçoit que finalement ça les intéresse pas tant que ça* » (D – TS). En conséquence, nous constatons une absence de programmation et de préparation pédagogique (en amont comme en aval). Les pratiques de développement culturel ne sont ni pensées, ni formalisées. On fait pour faire... « *Je fais l'action, mais ça va pas beaucoup plus loin* » (C – TS). Elles sont ponctuelles, mises en œuvre à l'occasion : « *Ça nous arrive... je me sers assez peu des pratiques culturelles, malheureusement* » (C – TS). Elles se réduisent souvent à des visites d'établissements culturels ou à une participation au Festival de l'écrit.

Huit intervenants sur les vingt interviewés mettent en œuvre des pratiques de développement culturel en marge de leurs actions. Cette catégorie traverse tous les champs d'intervention : trois sur six des intervenants du champ social, trois sur

---

<sup>18</sup> Cf., chapitre I, p. 64.

<sup>19</sup> Cf., chapitre I, p. 25.

huit des intervenants du champ formatif. Ce sont les trois formateurs travaillant dans le cadre du dispositif formel des Ateliers de Formation de Base en région Champagne-Ardenne. Concernant le champ culturel, deux sur six des intervenants appartiennent à cette catégorie. Il s'agit des bibliothécaires. Cela signifie que ces professionnels mettent en œuvre de façon ponctuelle des pratiques de développement culturel. Elles apparaissent comme un plus, un apport exceptionnel dans les actions proposées.

#### ***4.2.2. Des pratiques de développement culturel essentielles et constantes***

D'autres, au contraire, affirment que les pratiques de développement culturel sont inscrites au cœur de leurs actions : *« On définit un thème et systématiquement on propose des pratiques culturelles qui viseront l'apprentissage des savoirs de base »* (G – For). *«Elles sont indispensables. C'est un point d'accroche. Même si j'ai des priorités en tant qu'enseignante/formatrice, j'essaie de me raccrocher aux projets culturels »* (J – For).

Quel que soit le champ d'intervention, social, formatif ou culturel, les intervenants inscrivent les pratiques de développement culturel dans leur programme d'action. Elles sont réalisées de façon régulière et font l'objet de préparations pédagogiques. Dans cette conception, apparaissent les trois formes de pratiques de développement culturel : visites d'établissements culturels, initiation à des pratiques artistiques et inscription dans des projets portés par des partenaires culturels.

Une pratique de développement culturel est largement répandue : l'atelier d'écriture. Elle est citée par neuf intervenants sur vingt. Sont cités également des ateliers de photo-écriture et peinture, de calligraphie, d'expression créative (graphisme, théâtre). Ces ateliers sont animés en quasi totalité par des intervenants extérieurs porteurs de compétences spécifiques (écrivains, photographes, peintres, calligraphes, comédiens).

Ainsi, sur l'ensemble des intervenants interviewés, douze sur vingt inscrivent les pratiques de développement culturel en direction des apprenants-stagiaires de façon constante et en les considérant comme une priorité. Il s'agit de trois sur six intervenants du champ social, de cinq sur huit du champ formatif et de quatre sur six du champ culturel. Les quatre intervenants du champ culturel collaborent avec les intervenants des champs social et formatif en apportant leurs compétences spécifiques.



Les écarts entre les deux catégories sur la place des pratiques culturelles traversent tous les champs d'intervention. Ils ne sont pas tributaires des représentations des publics en situation d'illettrisme au sens où un intervenant peut considérer qu'ils n'ont pas de culture, « aucune connaissance, ne sont jamais sortis de leur milieu à la maison... » (D – TS) et constater que les pratiques de développement culturel ne sont pas programmées comme un axe de travail : « Pour le moment, ce n'est pas programmé. On a fait, mais là on est passé à autre chose (...). Et comme on n'a plus d'animateur... C'est important mais nous, le souci qu'on a avec nos jeunes, c'est qu'ils ont plus des soucis de toxicomanie, de choses comme ça à régler avant d'entreprendre des projets. Avant, on travaillait avec des étudiants, donc c'était facile de faire des actions culturelles, les étudiants, on les a perdus et on a vraiment des jeunes en grande difficulté » (D – TS).

Cet écart est présent également dans le champ formatif : « Ils ont très peu de pratiques culturelles. Ils sont tellement en difficulté dans leur vie, tellement de problèmes à résoudre (...). On reste aussi par rapport à leurs demandes les plus pressantes et ça (la culture) n'en fait pas partie... Pour ce qui est de la culture (...) par rapport à mon travail c'est loin d'être le principal. (...) Pour eux et pour moi, je vois ça plus comme une récréation. C'est un plus mais c'est pas une priorité » (I – For).

L'analyse des entretiens nous permet de constater également que l'on peut estimer que les personnes en situation d'illettrisme ont une culture « comme tout le monde » et inscrire les pratiques de développement culturel comme priorité : « Chaque personne, même si elle l'ignore, a sa propre culture et sa propre façon d'être, de faire...la culture, dans le cadre de mon travail c'est se découvrir des passions, des centres d'intérêt (...), rencontrer, connaître d'autres horizons » (B – TS).

Paradoxalement, le constat d'un manque ne se traduit pas systématiquement par une réponse en termes d'actions.

#### **4.2.3. Les objectifs énoncés : du récréatif à l'accès à la culture comme droit via un support pédagogique**

Concernant l'usage des pratiques de développement culturel, les entretiens nous aident à percevoir trois formes d'objectifs.

### Une récréation, sans plus

Les pratiques de développement culturel peuvent être considérées comme une « récréation » et réalisées sans perspectives précises. Elles se réduisent alors à des visites (de musée, du marché de Noël...). Interrogé sur l'apport des visites mises en œuvre, un formateur répond : « *De toute façon, ça leur apporte forcément quelque chose, rien que pour la connaissance de la ville et de ses activités, autrement non, je ne vois pas. Mais, bon, c'est pas ma priorité donc je me suis jamais penché dessus* » (I – For). Ces pratiques de développement culturel restent ponctuelles, ne sont pas pensées dans un cadre d'actions pédagogiques. Cela concerne trois intervenants sur vingt (deux du champ social et un du champ formatif).

### Les pratiques de développement culturel sont un support pour d'autres apprentissages (sociaux, formatifs)

Des intervenants évoquent un ensemble de raisons en lien avec leur mission : cela crée du lien social, renforce les apprentissages, permet d'acquérir une estime de soi, mobilise les apprenants-stagiaires. Cette conception est partagée par huit sur vingt des intervenants (trois sur six du champ social, quatre sur huit du champ formatif et un sur six du champ culturel).

L'accès à la culture n'est pas mentionné. La légitimité de ces pratiques semble résider essentiellement dans leur qualité de supports pédagogiques. On peut se demander si, dans cette conception, l'accès à la culture n'est pas considéré comme un luxe.

Pour légitimer ces pratiques, elles sont qualifiées de supports pédagogiques, d'outils d'apprentissage, de moyens « au service de... », voire de stratégies pédagogiques. « *Je considère que les pratiques culturelles vont avoir une incidence sur la socialisation, une incidence favorable parce que ça va créer des contextes d'apprentissage* » (A – TS).

Cette instrumentalisation des pratiques de développement culturel vise les apprentissages linguistiques et sociaux, l'insertion professionnelle mais aussi parfois également à maintenir l'apprenant-stagiaire dans le dispositif formel proposé : « *On est obligé de diversifier parce que manger du français et boire des maths à longueur de temps sur une fiche d'exercices, c'est fini. On est obligé de proposer d'autres situations d'apprentissage* » (G – For).

Ici, la culture n'est pas considérée comme un but en soi, un droit à conquérir. Elle reste avant tout un « plus » en matière de support pédagogique facilitant l'accès aux savoirs de base ainsi qu'à l'insertion sociale et professionnelle.

Les pratiques de développement culturel pour l'accès à une culture partagée

Neuf sur vingt des intervenants considèrent que les pratiques de développement culturel ont pour but l'accès à une culture partagée. Cette conception est défendue majoritairement par les intervenants du champ culturel (cinq sur six). Elle n'apparaît que pour un seul intervenant sur six du champ social, trois sur huit du champ formatif. On peut noter que cette conception est très peu présente chez les intervenants des champs social et formatif (quatre sur quatorze).

Les pratiques de développement culturel vont alors de soi. Elles ne sont plus réduites à des supports pédagogiques mais considérées comme « *l'essence des choses* » (L – For). Non seulement elles facilitent des acquisitions en termes de savoirs de base, mais aussi permettent une ouverture au monde et une compréhension du monde. « *Ce que nous apportons ? Un chemin d'appropriation au niveau de la lecture et de l'écriture et de la langue mais aussi une ouverture à des réalités différentes, à mettre en questionnement ses propres raisonnements, ses façons de penser, son propre univers par rapport à cet autre univers dont ils connaissent l'existence mais dont ils n'ont pas les clés* » (K – For). Elles vont aider l'individu à se « *situer dans le monde* » car elles sont porteuses de questionnement éthique, philosophique, politique... Ce positionnement fait référence aux valeurs de l'éducation populaire (éducation permanente).

« *Il me semble fondamental de ne pas limiter nos apprentissages à des questions de première nécessité, qui ne seraient que de l'ordre du fonctionnel (déchiffrer une notice...), ce serait implicitement dire : on sait que l'enveloppe peut s'ouvrir sur d'autres contenus, mais ces contenus-là ne sont pas pour vous, ne vous appartiennent pas. Dès les premiers apprentissages, il me semble important de pouvoir donner des clés et d'aller vers cette ouverture culturelle partagée* » (L – For).

Cette nécessité d'inscrire la dimension culturelle au centre de leur action, en vue d'une culture partagée, repose sur des valeurs et des représentations des apprenants-stagiaires. Ces derniers ne sont pas vus comme des personnes ignorantes à qui l'on va donner du savoir mais comme des personnes à part entière, porteuses de cultures, concernées comme tout le monde par les questions existentielles à qui l'on va donner des clés pour avancer dans leur cheminement personnel, social et professionnel. Les pratiques de développement culturel vont mobiliser la personne qui mettra du sens entre elle-même et ce qui lui est proposé.

La personne va pouvoir se sentir capable de faire, de s'approprier des espaces, de pouvoir appréhender des regards, des opinions, des expressions différentes des siennes, d'avoir cette capacité de décentration.

Cette conception prend en compte la dimension socioculturelle, s'appuie sur les ressources propres des apprenants-stagiaires. Elle porte en elle une dimension axiologique et fait référence à l'idéologie humaniste, à l'éducation populaire : *« Toute personne doit pouvoir imaginer que les choses lui sont accessibles, et la culture doit participer à ce sentiment que l'individu n'a pas à rester extérieur à certains contenus. Après, on peut avoir le choix... »* (L – For). Les pratiques de développement culturel *« sont une réponse au besoin fondamental de l'homme de rêver, d'espérer, d'apprendre, elles permettent de lever des barrières, des ponts »* (O – AC). Elles sont *« un outil pour réinterroger tout l'univers, rendent accessible le patrimoine culturel qui appartient à tous »* (S – AC).

Pour cette troisième forme d'objectifs, le but recherché des pratiques de développement culturel est d'accéder à la culture en tant que droit. La culture propre de l'apprenant-stagiaire n'est pas mise de côté, considérée comme une annexe, mais fait partie intégrante de la culture universelle.

Les pratiques de développement culturel répondent ainsi à plusieurs objectifs : elles sont un moyen pour motiver, mobiliser les apprenants-stagiaires. Elles interviennent sur l'aspect identitaire, aident à prendre confiance en soi, permettent de se révéler, de découvrir ses capacités..., valorisent l'apprenant-stagiaire, facilitent l'accès au sens et donc aux savoirs de base. Mais elles sont également l'outil précieux et indispensable pour accéder à la culture en tant que droit. Le travail conduit dans ce sens est une réponse à l'acquisition de la huitième compétence clé définie par la Commission européenne dans son cadre de référence portant sur les compétences de base.

#### **4.3. Des approches pédagogiques inégales**

Les différentes conceptions de l'usage des pratiques de développement culturel vont s'incarner dans la façon de mettre en œuvre ces pratiques. Une visite d'une

bibliothèque ou d'un musée sera préparée ou non, inscrite dans un projet ou non... selon les objectifs recherchés, la place accordée à la dimension culturelle.

#### **4.3.1. Des actions ponctuelles**

L'inscription des pratiques de développement culturel s'exerce ainsi différemment. Cela peut être une simple proposition de visite-découverte (cirque, cinéma, exposition...) et l'apprenant-stagiaire adhère ou non à l'activité proposée. Elle peut se traduire également par la proposition de participation à des activités : « Que souhaitez-vous faire ? » Par ailleurs, un programme d'activités peut également être défini à partir de besoins pressentis par les partenaires (Conseil Général, Mairie) et aboutir à la mise en place d'ateliers peinture sur bois, poterie.

Les intervenants relèvent un certain nombre de freins :

- chez les apprenants-stagiaires : importance des difficultés et défaut d'intérêt ;
- chez les intervenants eux-mêmes : sentiment d'incompétence, manque de temps, doutes quant à l'utilité de ces pratiques.

La mise en oeuvre se limite parfois à interroger les apprenants-stagiaires pour les solliciter sur leurs désirs, envies. Les difficultés d'adhésion au projet sont alors souvent imputées au public lui-même : « *Je voudrais que ça émane d'eux, le souci c'est quand on leur dit proposez-nous des activités, ça va être aller au bowling, aller à la patinoire, on leur dit non... Ce serait des choses en étant moins consommateur d'activités... Ils ont du mal quand même* » (D – TS). Une des justifications réside dans le fait qu'ils ont trop de difficultés, qu'ils ont des « choses » à régler avant d'entreprendre d'autres projets.

Les difficultés identifiées sont aussi parfois d'ordre matériel (cela implique des financements) mais peuvent également résider dans l'incompréhension entre intervenants culturels et formatifs : « *Le contenu de l'atelier d'écriture proposé par l'écrivain est inadapté aux stagiaires, c'est trop difficile. Le projet est conçu par l'écrivain, je ne me sens pas incluse. Ce que je souhaiterais, c'est construire un programme de formation autour d'une forme d'art...* » (H – For).

Nous pouvons noter que dans les structures qui situent les pratiques de développement culturel à la marge de leur mission, cela se réduit la plupart du temps à une visite ponctuelle d'une bibliothèque, d'un musée... Le travail

préparatoire ne semble pas présent, nous sommes dans des événements ponctuels. Ces intervenants rencontrent des difficultés à mobiliser, motiver les apprenants-stagiaires. Seule l'action du Festival de l'écrit s'inscrit dans la durée et semble mobiliser les sujets dans les apprentissages. La conception d'une action culturelle pensée dans un cadre partenarial n'apparaît pas, hormis le Festival de l'écrit et des ateliers ponctuels. Ces organismes font rarement appel à des intervenants extérieurs.

Du côté des équipements culturels, la mise en œuvre des pratiques de développement culturel auprès des personnes vivant des situations d'illettrisme semble jusqu'alors en questionnement. Les bibliothécaires interviewées envisagent les pratiques de développement culturel comme un axe fort contribuant à l'insertion sociale, faisant participer l'utilisateur à une vie citoyenne. Elles répondent à une éthique professionnelle qui est de partager, de mettre à disposition tout ce savoir et donc d'œuvrer pour une société plus juste. Dans les textes, la mission des bibliothécaires est bien de faciliter l'accès à la culture pour tous, de faire de la « médiation culturelle ». Sa traduction dans la réalité ne s'incarne pas encore véritablement. Ce service se limite souvent à des visites de groupe de la médiathèque. Ce type d'action peut permettre aux apprenants-stagiaires de s'approprier un équipement, oser revenir seul. Ponctuellement des projets peuvent apparaître autour d'actions telles que le « Salon du livre » ou le Festival de l'écrit mais cela reste « parcellaire ».

La réussite de ce service « hors les murs » repose sur le partenariat entre la médiathèque et les organismes accueillant le public. Une intervenante bibliothécaire évoque les difficultés rencontrées liées à l'absence d'une compréhension réciproque entre des champs d'intervention différents (social, formatif et culturel) : « *Maintenant, on essaie de solliciter de moins en moins, on attend que les gens, enfin les structures nous sollicitent parce qu'on se rend compte que le partenariat marche beaucoup mieux car l'association voit vraiment l'intérêt du partenariat (...). On n'est encore qu'au début de ces partenariats, de la prise en compte de ces publics. On le dit beaucoup mais en réalité on fait peu de choses, les services n'existent pas vraiment, on a conscience que ce public est là, on met des choses en place mais qui sont vraiment minimes par rapport au public qu'on veut toucher. Déjà beaucoup de ce public ne vient pas et puis, on a encore*

beaucoup de mal à travailler avec les structures qui accueillent ce public-là » (P – AC).

La responsabilité semble reposer à la fois sur un manque de moyens et de savoirs : « *Savoir aller chercher les collaborations à l'extérieur, on ne sait pas le faire. Ce n'est pas l'habitude dans les bibliothèques d'aller vers les publics, à l'extérieur (...). La bibliothèque reste avant tout un lieu de conservation. On ne libère pas de temps pour assurer sa vraie mission, à savoir diffuser l'information* » (T – AC).

La non-prise en compte de ces nouveaux publics est due semble-t-il également à l'absence de volonté politique (élu, responsable...) : « *Cette préoccupation ne peut pas être programmée si, au niveau d'une direction, il n'y a pas une conviction* » (T – AC). La méconnaissance de ces publics est également un frein identifié : « *Il n'y a pas d'habitude dans ce domaine-là et il y a peut-être une crainte des publics non connus* » (T – AC).

Les pratiques de développement culturel restent ainsi au sein de la médiathèque de l'ordre du déclaratif, des « bonnes intentions ». Dans la pratique, la prise en compte de ces publics reste marginale.

#### ***4.3.2. Des approches pédagogiques s'inscrivant dans un projet***

Pour trois intervenants du champ social, cinq du champ formatif et cinq du champ culturel, les pratiques de développement culturel sont le « fil rouge » autour duquel va s'organiser l'ensemble des activités pédagogiques. Cela ne signifie pas pour autant que ces projets ont pour objectifs l'accès à une culture partagée.

Il s'agit d'un travail à partir d'une dynamique de projets souvent portée par des partenaires. L'intervenant utilise alors ces projets comme moyens, outils pour construire des apprentissages sociaux, culturels et formatifs. A titre d'exemple, nous avons à travers les entretiens pu prendre connaissance de projets tels que : projets Antarctique, Matisse<sup>20</sup>, Festival de l'écrit, Semaine de la langue française,

---

<sup>20</sup> **Projet Antarctique** : il s'agit d'un travail de correspondance avec un cuisinier parti pour 6 mois en *Antarctique*. Une première rencontre s'est déroulée à la Maison d'arrêt pour présenter aux détenus le projet, le film « Le peuple migrateur », des photos d'un voyage antérieur. L'action s'est déroulée à l'aide du courrier électronique, les détenus proposant des réponses aux courriels reçus tout au long du voyage. Le travail conduit par l'enseignante s'inscrit dans un cadre partenarial avec les projets culturels globaux de la Maison d'arrêt.

**Projet Matisse** : il s'agit d'une action inscrite dans le programme de formation de l'atelier de lutte contre l'illettrisme. Cette action s'appuie sur les ressources culturelles locales, le peintre étant né dans la ville où se déroule la formation. Le travail s'est effectué en plusieurs phases : visite du musée, recherche d'informations

Journée de la tolérance. « *J'articule mes priorités (CFG, apprentissages normatifs) autour des projets de mes collègues* » (J – For). Cette dynamique s'appuie sur la pratique d'ateliers d'écriture, d'expression créative, picturale animés parfois par un formateur mais aussi souvent par des intervenants extérieurs (écrivain, graphiste, comédien, bibliothécaire) qui sont sollicités pour apporter leurs compétences spécifiques. Elle repose également sur une interaction entre l'organisme et l'environnement extérieur : organisation d'un voyage, d'une visite d'équipement culturel, travail avec un centre culturel. « L'extérieur » intègre la structure par le biais de rencontres, d'activités et les apprenants-stagiaires sont invités à investir des lieux culturels (visites, organisation d'expositions, présentation théâtrale...).

*« J'ai organisé la visite d'un centre culturel pour le répercuter dans mon activité de français écrit. On a été reçu par le Directeur, il nous a expliqué tout le fonctionnement. Tout ça c'était un support par rapport aux activités de français et d'oral. Puis, après, pour aller plus loin, le Directeur du Centre culturel nous a invités à une représentation. J'ai emmené le groupe. (...) L'attrait de la culture m'a permis de créer un contexte en français »* (A – TS).

Les pratiques de développement culturel font partie intégrante de la mission de l'accompagnateur. Elles sont, bel et bien, intégrées dans la conception d'un programme d'action. Elles sont qualifiées de systématiques, d'indispensables.

Parfois, la mise en œuvre de ces projets ne permet pas une interaction entre les différents intervenants impliqués. Les activités proposées ne s'entrecroisent pas, elles restent juxtaposées. Un intervenant culturel constate : « *A mon niveau, il n'y a pas de travail réellement concerté. Il n'y a pas de moments où les différents intervenants (comédiens, écrivains, animateurs) vont se rencontrer pour réfléchir un petit peu à ce qu'ils font et donner une ligne à tout ça. Il n'y a pas de moments où l'on se rencontre pour échanger entre nous. Concrètement, chacun est un peu sur son terrain et ça ne va pas forcément beaucoup au-delà* » (R – AC).

Parmi les intervenants inscrivant les pratiques de développement culturel dans un projet, trois décrivent un travail de conception pédagogique approfondi s'appuyant sur des approches telles que la pédagogie du projet ou pédagogie participative impliquant respectivement les apprenants-stagiaires ainsi que l'ensemble des

---

sur son oeuvre et sa vie dans des ouvrages et par le moyen d'internet. Une initiation à la peinture a été proposée avec l'aide d'un intervenant formé à cette discipline. Les apprenants-stagiaires ont reproduit certaines œuvres. L'aboutissement de ce projet a donné lieu à une exposition présentée dans le cadre du Festival de l'écrit à Reims. Le projet *Matisse* a constitué un axe transversal facilitant l'acquisition des savoirs de base.



intervenants concernés au-delà du champ culturel. Cette approche reste encore peu fréquente. Les pratiques de développement culturel sont dans ces situations pédagogiques bien autre chose qu'un support. Elles reposent sur un travail de réflexion au sein de leur organisme sur la place des pratiques de développement culturel dans la formation des apprenants-stagiaires.

Dans la mise en œuvre de ces démarches, plusieurs paramètres sont réunis :

- il existe une articulation champ formatif, champ culturel et champ social. Cela se traduit par une conception d'un projet en commun, des compétences associées (enseignant-formateur, bibliothécaire, travailleurs sociaux, artistes) et un lien entre les différentes composantes du projet ;

- les apprenants-stagiaires sont partie prenante, de la conception du projet à l'évaluation. *« Au départ, on a un projet qui est mis sur la table. C'est un projet ouvert et chacun apporte sa pierre, ses compétences, ses idées. Et tous les groupes le portent chacun. Nous (les intervenants), nous sommes les garants pour faire émerger le projet. Ces ateliers sont des ateliers d'expérience. On ne sait pas toujours où on va mais on a un fil conducteur. Chacun des participants apporte ses propres compétences pour arriver à un produit final »* (Q – AC).

- le projet se fait dans la durée (parfois une année scolaire ou plus) et porte en lui-même plusieurs temps qui incluent un va-et-vient entre l'organisme et l'environnement extérieur : visites d'expositions, réalisation d'expositions présentées dans des lieux culturels, voyages dans des pays voisins, rencontres d'autres intervenants et d'autres apprenants-stagiaires ;

- un travail de lien, de coordination et de suivi accompagne le projet jusqu'à son aboutissement ;

- les pratiques de développement culturel font partie intégrante du travail mené en termes d'apprentissage : *« Tout cela se mêle et s'entrecroise et fait partie de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (...) Quand on est avec un appareil photo, en fait, on pratique aussi du calcul, quand on doit régler le diaphragme, la vitesse, la profondeur de champ, etc. Quand on travaille le sténopé, il y a des calculs à faire pour trouver le temps de pose, tout ça ce sont des apprentissages de calcul par exemple »* (Q – AC).

*« On peut avoir une personne en difficulté et échanger avec elle sur Arthur Rimbaud, sur Victor Hugo, sur Jean-Paul Sartre ou autre. Ils sont indissociables (les apprentissages sociaux, linguistiques, formatifs). Alors après, les choses peuvent être traitées de plusieurs façons, on peut par exemple travailler la*

*méthodologie avec des supports culturels, y compris des supports qui peuvent être très simples. Je prends un exemple concret, je trouve intéressant avec des personnes qui sont en grande difficulté de lecture, quand on fait une étude de son, quand on fait une étude de phonème, de graphème, par exemple, d'aborder, de travailler sur des textes très courts, à savoir par exemple des petits dictons, des petits proverbes. Ces proverbes-là sont porteurs d'un regard, sont porteurs d'un message, qui peut être aussi typique de chaque civilisation, de chaque période de l'histoire. On est dans une situation où on a travaillé à la fois la pratique mais on a pu échanger, je dirais presque de façon philosophique, sur d'autres aspects » (L – For).*

- l'adhésion au projet se fait de manière libre. La démarche pédagogique se fonde sur une pédagogie active, participative. Il s'agit de co-construction. Cette démarche prend en compte la dimension socioculturelle des apprenants-stagiaires. Elle reconnaît aux apprenants-stagiaires une culture avec ses spécificités à partir de laquelle chacun peut aller vers d'autres formes de culture.

Dans cette démarche pédagogique, les freins identifiés proviennent non pas de la part des apprenants-stagiaires mais plutôt de la part de certains membres de l'équipe pédagogique : *« En fait les personnes à convaincre, ce ne sont pas les participants, eux, ce sont des convaincus d'avance, ils ne demandent que ça, ils sont en demande, en attente. Les personnes qu'il faut convaincre, ce sont les collègues, les formateurs. Parce qu'il y a cette espèce de confort, de cocon pédagogique et on a peur d'en sortir, peur de nouvelles pratiques : oui, mais j'ai jamais fait ça... » (Q – AC).* On retrouve cette difficulté également au sein des médiathèques : *« Il y a des professionnels en médiathèque qui n'ont pas forcément cette culture de l'autre parce qu'ils ont été formés comme ça. Ça reste fondamentalement une affaire de conviction » (T – AC).*

#### **4.4. Une pratique de développement culturel : l'atelier d'écriture**

Parmi les pratiques de développement culturel citées par les vingt intervenants rencontrés, l'une domine par sa présence dans la plupart des structures intervenant dans le champ de la lutte contre l'illettrisme, il s'agit de l'atelier d'écriture. Onze sur vingt des intervenants animent ou co-animent des ateliers d'écriture : deux sur six du champ social, cinq sur huit du champ formatif et quatre sur six du champ

culturel. Ce terme recouvre une grande diversité de pratiques, d'objectifs et de compétences d'animation. Il peut être question d'un jeu d'écriture animé par un formateur ou un travailleur social comme d'un travail animé par un écrivain faisant l'objet d'une publication.

Avant de nous arrêter sur les différents regards portés par les intervenants interviewés sur ces pratiques d'atelier d'écriture, nous présentons les grandes lignes de l'émergence de l'atelier d'écriture en France.

#### ***4.4.1. Que signifie le terme « atelier d'écriture » ?***

L'atelier d'écriture est un espace de parole et un lieu de production d'écrit. En général, se succèdent quatre phases : motivation, production, communication et réactions. Les participants sont à la fois producteurs et destinataires d'écrits.

Autour des ateliers d'écriture, différents mouvements se sont développés depuis les années 60. Ils ont été créés contre l'école et ses normes, contre une tradition universitaire, contre le respect paralysant d'une élite. C'est Élisabeth Bing qui a ouvert cette voie en France. Dans un institut médico-pédagogique en 1969, elle conçoit, auprès d'enfants jugés « caractériels », une démarche d'expression inédite qu'elle relate dans son ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page*. Elle se situe en opposition à sa propre expérience d'écriture scolaire qui représenta pour elle « un long et douloureux scandale ». Elle raconte qu'elle avait appris à l'école le mensonge, écrivant exactement ce qu'on avait envie qu'elle écrive. Pour Élisabeth Bing, on écrit à partir de soi pour aller vers l'autre. On écrit de tout ce qui a existé auparavant : voyage, souffrance, souvenir, etc.

Anne Roche, jeune universitaire, crée à la même époque un « atelier de bricolage en écriture » et est à l'origine en 1994-1995, du premier diplôme universitaire intitulé « Formation de formateurs d'ateliers d'écriture ».

D'autres courants ont enrichi la démarche d'atelier d'écriture :

- ◆ *Le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle)*

Ce mouvement expérimente avec ses « militants pédagogiques » plusieurs ateliers d'écriture avec son mot d'ordre : « Tous capables ! ». Pour le GFEN, l'atelier d'écriture vise le développement global de la personne : cognitif, affectif, imaginaire. Il est fondé sur le pari que chacun peut développer en lui le pouvoir d'imaginer, d'écrire, de lire, de penser. Par l'atelier d'écriture, le GFEN entend mettre le travail de la langue au service des idées.

♦ *L'OULIPO (OUvroir de Littérature POtentielle)*

Orienté vers la production de textes à partir de contraintes, l'OULIPO a été fondé par Raymond Queneau.

♦ *ALEPH (nom attribué à ce mouvement en référence à la première lettre de l'alphabet, symbole du langage et de l'écriture)*

Fondé par Alain André, auteur de *Babel Heureuse*. Ce mouvement se définit comme un collectif d'écrivains-formateurs. Selon ALEPH, l'animateur doit affirmer une double compétence : de poéticien (grâce à ses propres travaux d'écriture) et de didacticien de la poétique en tant que professionnel d'écriture.

♦ *CICLOP (Centre Interculturel de Communication, Langues et Orientation Pédagogique)*

La philosophie du CICLOP est de susciter chez les participants l'envie et le plaisir d'écrire dans une dynamique de communication avec d'autres à l'aide de jeux d'écriture (papiers pliés, jeux de rôles...).

Les ateliers d'écriture connaissent aujourd'hui un développement considérable<sup>21</sup>. Ils se trouvent dans le milieu de la formation, dans les bibliothèques, les entreprises, les associations, les hôpitaux, les Maisons d'arrêt. Ils semblent être une nouvelle voie permettant de répondre aux préoccupations de formateurs intervenant auprès d'adultes en difficulté avec l'écrit. Ces professionnels cherchent à dépasser le travail limité à des écrits sociaux fonctionnels (curriculum vitae, feuille de sécurité sociale, formulaire de la Caisse d'Allocation Familiale...). Ils ont alors choisi des détours plus ludiques, plus créatifs, voulant aider chacun à reprendre confiance en lui, à dédramatiser son rapport à l'écrit, à s'exprimer, à structurer son expérience, à s'autoriser à écrire en développant ce mode d'appréhension spécifique du monde. Ils ont aussi fait appel ponctuellement à des écrivains, comme animateurs dans de nombreux ateliers, qui contribuent souvent à la socialisation des écrits de l'atelier par une création, une ouverture vers d'autres lecteurs.

A travers l'expérience du Concours national d'écriture, de celle du Festival de l'écrit, de l'Atelier photo-écriture et peinture ou encore de projets

---

<sup>21</sup> Cf., BING Élisabeth 1976, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, éditions des Femmes, 336 p.  
Cf., BONIFACE Claire et PIMET Odile, 1992, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 240 p.  
Cf., ROSSIGNOL Isabelle, 1997, *L'invention des ateliers d'écritures en France*, Paris, L'Harmattan, 304 p.  
Cf., ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, 1992, *L'atelier d'écriture*, Paris, Dunod, 238 p.  
Cf., FRENKIEL Pierre 2005, *68 jeux d'écriture relationnels*, Paris, éditions interculturelles, 127 p.  
Cf., HADDAD Hubert, 2006, *Le nouveau magasin d'écriture*, Paris, Zulma, 944 p.

d'alphabétisation en Belgique, Francesco Azzimonti, sociologue, formateur de formateurs, défend les idées suivantes<sup>22</sup> :

- « Atelier d'écriture », c'est avant tout un lieu et un espace pour l'écriture. Pas des salles ou des lieux où il y a cinquante mille choses à la fois, mais des lieux aménagés et prévus en fonction de la lecture-écriture (tables, chaises, matériaux d'écriture, livres, dictionnaires, et un animateur) ;

- « Atelier d'écriture », c'est un laboratoire de production. L'atelier pour élaborer un produit, pour l'affiner, le limer, le polir ; l'atelier pour créer un produit, l'atelier pour l'essayer, le refaire, l'améliorer, l'atelier pour confronter son produit, même s'il s'agit d'écriture. On n'écrit pas, non plus, pour faire des exercices, pour apprendre des règles : on écrit pour dire et communiquer à des destinataires, et le message est un produit tangible et lisible ;

- « Atelier d'écriture », c'est une étape, parmi d'autres, d'apprentissage de la prise de la parole, d'apprentissage d'une expression socialement communicable qui peut savamment doser l'écriture-plaisir avec l'écriture-devoir. Là où ça réussit le mieux, c'est quand les trois aspects de l'écriture utilitaire, formative et créatrice sont en interaction ;

- un atelier d'écriture permet de découvrir des formes et des contenus différents d'écriture. C'est une façon d'avancer, d'apprendre, de comparer, de confronter, d'essayer à nouveau et de trouver son propre chemin, sa propre trace d'écriture.

#### ***4.4.2. Qu'en disent les intervenants interviewés ?***

Deux écrivains ont été rencontrés au cours de nos entretiens. Ils animent des ateliers d'écriture auprès de personnes vivant des situations d'illettrisme. Nous leur avons demandé de nous exposer leur vision de cette pratique de développement culturel :

*« L'idée, c'est de réconcilier la personne ne serait-ce qu'avec son patrimoine verbal. J'essaie de faire redécouvrir aux personnes que je rencontre que tout le monde a un lien avec le verbe, que tout le monde est dans l'oralité. L'atelier d'écriture ? C'est la mise en valeur de l'être. C'est découvrir ses mots, son propre alphabet et donc tous les possibles qui en découlent, parce que finalement, si on prend ne serait-ce que la littérature française, 26 lettres permettent d'écrire des*

---

<sup>22</sup> Cf., AZZIMONTI Francesco, mai 1999 in *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences n°6*, Chaumont, Initiales, pp. 2-3.

milliers de livres. Sur la pratique, c'est aussi découvrir d'autres auteurs, se découvrir dans d'autres textes et faire du lien entre les êtres. L'atelier d'écriture, c'est montrer qu'il y a des possibles, qu'il n'y a pas qu'une réalité, une manière de penser, en fait c'est de la liberté » (O – AC).

« La plupart du temps, les personnes ne sont pas du tout conscientes, ne mettent pas de mots derrière tout ce qu'elles peuvent vivre au quotidien ou de façon plus exceptionnelle. L'intérêt d'un atelier d'écriture ça va être de nommer tout ça mais aussi de créer des liens entre les personnes. Ça a des limites, mais le propre de l'atelier d'écriture c'est déjà de permettre à ces personnes de s'approprier des choses qu'elles possèdent déjà mais qu'elles ignorent en général. Derrière l'expression atelier d'écriture, on met des choses très différentes. Pour beaucoup, c'est jouer avec des mots, ça s'arrête là, on écrit un petit texte. Tout dépend aussi des personnes avec qui on va se trouver. Quand ce sont des gens plus à l'aise avec l'écriture, ça va être plus autour du style et des choses bien plus ludiques. Pour les personnes qui maîtrisent très mal la langue française, l'intérêt de l'atelier d'écriture ça va être de mettre un mot, et un deuxième et un troisième puis de faire des phrases avec ça et puis de donner du sens à tous ces mots jusqu'à en faire un texte pour pouvoir communiquer et échanger.

J'essaie de leur montrer que l'écriture et l'expression, et notamment l'expression écrite, ne sont pas si compliquées, et que c'est quelque chose que tout le monde peut s'approprier. Alors, il y a des règles, il y a des codes, mais ces règles-là on peut les apprendre et c'est pas difficile du tout, et moi je suis là pour montrer comment ça fonctionne et comment chacun peut se les approprier et après être beaucoup plus à l'aise.

Le but c'est pas d'écrire le mieux possible, le but c'est pas de publier des bouquins, c'est un outil parmi d'autres. Je suis là simplement pour montrer que l'écriture c'est aussi un outil d'émancipation. Cet outil-là, c'est aussi pour se changer soi-même et pour changer le monde tel qu'il est aujourd'hui » (R – AC).

Ces pratiques d'ateliers d'écriture s'inscrivent parfois dans des dynamiques de projets facilitant le croisement entre différents champs (social, formatif et culturel). Des compétences associées sont présentes. Trois des vingt intervenants rencontrés mettent en œuvre ce type de démarches. Nous illustrons ici cette approche pédagogique par l'exemple de l'action menée en Belgique « Je vous écris de mon quartier » décrite par l'un de ces intervenants. Cette expérience nous a été

présentée lors de l'entretien mais aussi dans le cadre d'un colloque « Ateliers d'écriture et illettrisme » qui s'est déroulé à Reims en septembre 2007. Il s'agit d'un travail mené au sein du Collectif Alpha de Molenbeek (Bruxelles). Cette action s'est déroulée durant deux années complètes avec l'appui d'une formatrice-plasticienne. La démarche pédagogique proposée aux apprenants-stagiaires s'est appuyée sur cinq œuvres contemporaines qui ont débouché sur cinq démarches d'ateliers. Les apprenants ont réalisé des œuvres graphiques et imaginé dix débuts de phrases sur le thème de la vie dans le quartier. Les plus belles œuvres graphiques sont devenues des cartes postales avec au dos un début de phrase à compléter. Distribuées dans le quartier, elles sont revenues porteuses de l'imaginaire de ses habitants. L'aboutissement de ce travail s'est traduit par la réalisation d'une exposition publique interactive. « Je vous écris de mon quartier » facilite la rencontre avec l'autre, l'ouverture sur un territoire, la valorisation de l'expression créative. Ce projet s'inscrit dans l'optique de l'Éducation permanente, c'est-à-dire d'une alphabétisation soucieuse de développer l'accès à la culture, à la création, à la compréhension du monde et à la réflexion citoyenne.<sup>23</sup>

## **Conclusion**

En somme, à l'analyse des entretiens avec les intervenants de la lutte contre l'illettrisme, nous constatons que :

- les frontières restent floues entre les différentes formes d'intervention (sociale et formative). Des intervenants du champ social définissent comme prioritaire la dimension formative dans leur mission ; des intervenants du champ formatif inscrivent l'accompagnement social comme but premier. Seuls les intervenants du champ culturel chargés d'animer des ateliers de pratiques artistiques tiennent un discours cohérent sur le but de leur mission.
- les pratiques de développement culturel sont diverses et les démarches pédagogiques mises en œuvre sont inégales du point de vue de la conception, des objectifs, du déroulement et de l'évaluation. De même, les moyens consacrés à la

---

<sup>23</sup> Cf., MICHEL Patrick, 2008, Les cahiers du Collectif Alpha n° 1, « *Je vous écris de mon quartier* », Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 36 p.

réalisation des actions (temps, intervenants, supports ...) varient d'une action à l'autre : de la simple visite-découverte d'un marché de Noël à proximité de l'organisme à la mobilisation de tout un quartier à partir d'un projet d'atelier d'écriture en passant par la réalisation d'expositions.

- les représentations des intervenants des champs social et formatif concernant les personnes vivant des situations d'illettrisme sont fortement marquées par les dispositifs formels d'accompagnement des personnes concernées. Il est difficile souvent de dépasser l'aspect « lire, écrire, compter ». Ces dispositifs sont parfois l'alibi présenté pour justifier les limites des actions mises en œuvre : « *Si je ne vais pas plus loin dans ma démarche, c'est parce que nous sommes dans une situation qui ne laisse pas de disponibilité pour travailler dans une démarche de projet. Les contraintes financières sont telles que notre survie est en question* » (H – For).

- les freins identifiés par la plupart des intervenants rencontrés sont souvent imputés aux publics eux-mêmes (ça ne les intéresse pas, ils sont trop en difficulté,...), ce qui nous renvoie à la fois aux représentations des intervenants et à l'absence de prise en compte de la dimension socioculturelle dans les actions mises en œuvre. Nous notons également des écarts entre des discours plébiscitant l'intérêt des pratiques de développement culturel et la réalité de leur mise en œuvre par les intervenants. Il semble encore, notamment dans les champs formatif et social, que ces pratiques de développement culturel restent reléguées au domaine de l'accessoire, du support, que l'on n'ose mettre en avant que si – et seulement si – elles ne « dérangent » pas les autres éléments du dispositif. Pourtant, comme nous l'avons cité au premier chapitre, l'expression culturelle fait partie intégrante des huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie définies par le cadre européen de référence.

*A contrario*, certains rares intervenants démontrent la possibilité d'inscrire les pratiques de développement culturel dans une démarche de projet s'appuyant sur la dimension socioculturelle. Cela ne relève ni d'un dispositif, ni d'un cahier des charges, mais de la volonté des intervenants de travailler ensemble et de leurs propres représentations de la culture et des apprenants-stagiaires.

Après avoir étudié les données issues des entretiens menés auprès des intervenants, nous nous intéressons, dans la deuxième partie de cette recherche, à la parole des



apprenants-stagiaires concernant leurs pratiques culturelles au quotidien, leurs représentations de la formation, de la culture et des effets des pratiques de développement culturel.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **PRATIQUES CULTURELLES ET PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME**

## **CHAPITRE IV – PRATIQUES CULTURELLES AU QUOTIDIEN DES APPRENANTS - STAGIAIRES**

Introduction

1. Caractéristiques sociodémographiques des apprenants-stagiaires
2. Représentations de la culture et pratiques culturelles au quotidien
3. Représentations et pratiques de l'écrit
4. Modalisation et pratiques de lecture
5. Rapport à l'écrit en Maisons d'arrêt

Conclusion

## **Introduction**

Dans ce quatrième chapitre, nous nous interrogeons sur les pratiques culturelles au quotidien des personnes à faible capital scolaire. La présence de la culture dans nos sociétés semble une évidence : presse, multimédia, expressions artistiques (théâtre, musique, peinture, danse, cinéma) ou encore fréquentation des équipements culturels (bibliothèques, journées du cinéma, du patrimoine, ...). Qu'en est-il des personnes peu scolarisées et peu qualifiées ? Qui sont-elles ? Quels regards portent-elles sur la culture ? Ont-elles au quotidien des pratiques que l'on peut assimiler à des pratiques de culture ? Si oui, sont-elles connues et reconnues par les professionnels de la lutte contre l'illettrisme ?

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de vingt apprenants-stagiaires inscrits dans des démarches d'apprentissage au sein d'organismes de formation, de structures socioculturelles ou dans des établissements pénitentiaires. Douze d'entre eux bénéficient des actions menées par des intervenants rencontrés dans cette recherche. Comme pour les intervenants, nous avons enregistré et retranscrit la parole recueillie dans le cadre de ces entretiens. Concernant les détenus rencontrés en Maisons d'arrêt, nous avons été dans l'obligation de prendre en notes manuscrites leurs réponses aux questions.

Nous avons cherché à analyser et à comprendre les caractéristiques des apprenants-stagiaires du point de vue de leur âge, de leur origine géographique, familiale et sociale ainsi que leurs parcours scolaire et professionnel.

Afin d'appréhender leurs pratiques culturelles dans la vie quotidienne, nous avons élaboré un questionnaire très large.<sup>1</sup> Les échanges concernant leurs représentations de la culture, leurs pratiques culturelles au quotidien et leur rapport à l'écrit ont été riches, même s'ils ont été parfois laborieux. Les temps de silence et les hésitations sont des éléments d'information qui ont contribué à l'interprétation des discours. Des relances ont été nécessaires pour permettre aux sujets interviewés de construire des réponses. L'évolution de ces dernières, l'émergence de contradictions ont permis d'enclencher un approfondissement du travail d'enquête et une amorce de réflexion nous conduisant au-delà des toutes premières représentations exprimées.

---

<sup>1</sup> Cf., la description détaillée de la grille d'entretien auprès des apprenants-stagiaires en annexe VII, pp. 447-448.

En ce qui concerne la situation spécifique des détenus en milieu pénitentiaire, nous avons élaboré, en complément des entretiens menés auprès de deux détenus, un questionnaire écrit portant sur des interrogations telles que : Que signifie pour vous lire, ici, en Maison d'arrêt ? Rencontrez-vous des difficultés ? Lesquelles ? Qu'est-ce que la lecture vous apporte ? Quels types de lecture : livres, magazines, autre ? Pouvez-vous me citer un ou des titres de livres, de magazines, des auteurs ? Nous avons cherché à appréhender le sens donné au rapport à l'écrit dans ce contexte. Nous avons bénéficié de la collaboration de l'enseignant responsable de la formation pour adultes à la Maison d'arrêt de Reims qui a présenté à l'oral ce questionnaire à l'occasion des inscriptions en formation de quinze autres détenus.<sup>2</sup>

Les données recueillies ont été répertoriées à l'aide d'une grille d'analyse permettant ainsi de dégager des catégories dominantes et des items. Elles résultent du croisement et des interactions entre les informations obtenues. Notre recherche se situe dans une approche holistique de l'apprenant-stagiaire. Elle aborde les pratiques culturelles au quotidien ainsi que le rapport à l'écrit au travers d'un ensemble de composantes identitaires, sociales et culturelles.

Les réponses aux questions portant sur des représentations comme « La culture, pour vous, qu'est-ce que ça veut dire ? » ou « Pour vous, lire et écrire, qu'est-ce que ça représente ? » sont constituées d'éléments concrets, d'exemples liés à la vie quotidienne ou à l'histoire de vie du sujet. Les réponses recueillies renvoient à la singularité des sujets et varient selon les expériences et les trajectoires personnelles. Les pratiques culturelles énoncées ont les caractéristiques des pratiques culturelles populaires.<sup>3</sup> Des réalités sociales convergentes émergent lors de l'analyse de ces entretiens : vie scolaire, familiale, sociale, économique, parcours de formation et accès à l'emploi.

Pour la modalisation, nous avons procédé au comptage manuel des mots à partir de la retranscription de l'enregistrement des entretiens.

---

<sup>2</sup> Cf., annexe VIII, p. 449.

<sup>3</sup> Cf., chapitre I, p. 58.

## 1. Caractéristiques sociodémographiques des apprenants-stagiaires

### 1.1. Sexe, âge, lieux de vie et de formation

Nous avons rencontré douze femmes et huit hommes inscrits dans une démarche d'apprentissage au sein d'organismes de formation, de Maisons d'arrêt ou de structures relevant du domaine socioculturel. Nous utilisons deux termes « formel » et « non formel » pour différencier les espaces favorisant l'apprentissage linguistique. Nous entendons par dispositif formel, les formations linguistiques régies par un appel d'offre. *A contrario*, les dispositifs non formels reposent sur des initiatives de structures sociales ou culturelles. A la différence des dispositifs formels de formation, la conception et la mise en œuvre des actions ne sont pas tributaires de critères définis par un cahier des charges en relation avec un appel d'offre. Rappelons que l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel renvoient au Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie proposé, en octobre 2000, par la Commission des Communautés Européennes.

Nous avons choisi les apprenants-stagiaires à interviewer en fonction d'un critère principal : leur participation à des pratiques de développement culturel. Nous avons également établi notre choix de façon à obtenir une représentativité en termes de types de structures, de dispositifs et d'origines géographiques.

Le nombre supérieur de femmes dans cet échantillon tient au fait que les femmes sont plus représentées que les hommes dans les espaces d'apprentissage. Cette situation peut sembler paradoxale si l'on se réfère à l'enquête de 2005 de l'INSEE<sup>4</sup> qui précise que les personnes vivant des situations d'illettrisme sont majoritairement des hommes (59%).

Parmi les vingt apprenants-stagiaires rencontrés, neuf sont inscrits dans des dispositifs formels de formation linguistique. Il s'agit d'ateliers de formation de base (AFB) en Champagne-Ardenne (deux), d'ateliers permanents de lutte contre l'illettrisme (APLI) en Picardie (deux), du Réseau Lire dans la région Nord-Pas-de-Calais (un), d'ateliers d'alphabétisation en Communauté française de Belgique (deux), de formations dispensées par l'Éducation nationale en Maisons d'arrêt à Dijon et à Reims (deux).

---

<sup>4</sup> Cf., chapitre I, pp. 42-44.

Les onze autres participent à des dispositifs non formels :

- huit fréquentent des structures sociales qui inscrivent les apprentissages linguistiques dans une démarche d'insertion globale. Ils se répartissent ainsi : deux apprenants-stagiaires participent en Champagne-Ardenne à des ateliers d'insertion mis en œuvre par des collectivités territoriales à destination des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) ; un enquêté bénéficie d'un accompagnement individualisé par une association de quartier ; quatre sont inscrits dans des ateliers de proximité organisés par des centres sociaux en Rhône-Alpes et en Bourgogne ; un apprenant-stagiaire participe au sein d'une structure sociale à une formation qualifiante mise en œuvre en partenariat avec un organisme de formation ;
- trois sont accompagnés par une association culturelle en Champagne-Ardenne qui inscrit les apprentissages normatifs de la langue à partir de dynamiques de projets autour d'ateliers de pratiques de développement culturel.

En somme, en termes de répartition géographique, dix vivent en Champagne-Ardenne, trois en région Rhône-Alpes, deux en Bourgogne, deux en Picardie, un dans le Nord-Pas-de-Calais et deux en Belgique francophone. Ils sont inscrits respectivement dans quinze structures : six organismes de formation, deux Maisons d'arrêt et sept structures relevant du domaine socioculturel. Pour respecter la confidentialité et faciliter la lecture, nous utilisons, lorsque nous citons les apprenants-stagiaires enquêtés, une codification pour chacun d'entre eux permettant de les différencier (un chiffre) et d'identifier leur champ d'appartenance.<sup>5</sup>

Les apprenants-stagiaires rencontrés sont âgés de dix-sept à soixante-deux ans. La moyenne d'âge est de trente-huit ans pour les hommes comme pour les femmes. Nous pouvons constater que dix-huit sur vingt des apprenants-stagiaires se situent dans des tranches d'âge de vingt-cinq à cinquante-neuf ans, période correspondant classiquement à une vie professionnelle active. Nous verrons plus loin ce qu'il en est de leur situation vis-à-vis de l'emploi.

---

<sup>5</sup> Les champs d'appartenance renvoient aux types de structures où les apprenants-stagiaires participent à des activités sociolinguistiques (apprentissage normatifs, sociaux et culturels). Il s'agit d'organismes de formation, de Maisons d'arrêt (champ formatif), de Maisons de quartier, d'associations de proximité (champ social) et d'une structure culturelle (champ culturel). Nous utilisons un chiffre qui correspond à l'apprenant-stagiaire, suivi d'un sigle pour son champ professionnel d'appartenance (S : social, For : formatif et C : culturel).

Âges	Hommes	Femmes	Total
17 – 24 ans	1	0	1
25 – 39	4	6	10
40 – 59	2	6	8
60 ans et plus	1	0	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Tableau 1 : Âge des vingt apprenants-stagiaires

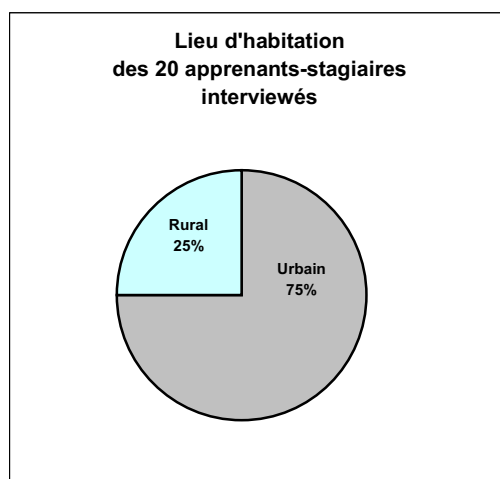
Les apprenants-stagiaires interviewés vivent pour une large majorité en milieu urbain (quinze sur vingt). Ici encore, ces chiffres sont éloignés des résultats de l'enquête de 2005 de l'INSEE qui démontre que 49% des personnes identifiées en situation d'illettrisme résident dans des zones rurales. Cet écart souligne les rapports inégaux entre ville et campagne concernant le traitement de l'illettrisme. Il s'explique notamment par les problématiques liées aux offres de formation, à la sensibilisation des publics, à la dimension de confidentialité et à la question de la mobilité. A titre d'exemple, dans certaines communes rurales, où une offre de formation existe, le public est absent. La peur d'être identifié en situation d'illettrisme reste un frein dans des secteurs peu peuplés où tout le monde se connaît. Par ailleurs, il apparaît que les dispositifs formels sont souvent perçus comme « des pièces rapportées ». Ils ne s'appuient ni sur les spécificités culturelles des publics concernés, ni sur les ressources locales en termes de communication et d'information. Ce constat rejoint les travaux de Jean-Paul Hauteœur « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation ».<sup>6</sup>

Lieu d'habitation	Hommes	Femmes	Total
Commune rurale	2	3	5
Commune de moins de 20 000 habitants	0	0	0
Commune de 20 000 à 100 000 habitants	1	8	9
Commune de plus de 100 000 habitants	5	1	6
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Tableau 2 : Résidence des apprenants-stagiaires

<sup>6</sup> Cf., chapitre I, pp. 73-74.





## 1.2. Origines familiales et sociales

Une des caractéristiques partagées par la plupart des interviewés est qu'ils appartiennent à des fratries importantes. Seize sur vingt ont grandi au sein de familles se composant de trois enfants et plus (quatre appartiennent à une fratrie de trois enfants ; quatre à une fratrie de cinq à six enfants et huit à une fratrie de huit à quatorze enfants).

Lorsque nous avons abordé la question de la transmission familiale, nous avons constaté que les sujets interviewés avaient rencontré des situations de ruptures familiales. Trois sur vingt ont été placés dans des familles d'accueil et n'ont pas ou peu d'informations sur leurs parents. Quatre sur vingt n'ont eu de relation qu'avec l'un des deux parents (père inconnu, abandon dans l'enfance, décès). Enfin, au cours des entretiens, quatre sur vingt ont exprimé leur souffrance relative à la maltraitance, à des viols ou à des situations d'inceste. Il semble ainsi que la moitié d'entre eux ait connu une rupture ou un drame familial.

Au sujet des parcours scolaires de leurs parents, quatre apprenants-stagiaires, pour des raisons de ruptures familiales, n'ont pu communiquer d'informations. En revanche, nous avons pu constater que pour la majorité des autres parents, ces parcours sont réduits et parfois inexistants. Ainsi, seuls trois parents ont une qualification : CAP boucherie (père), secrétaire (mère), agent administratif (mère). Les autres n'ont pas fréquenté l'école (3 – For, 8 – For et 13 – S) ou l'ont quittée au bout de trois années (1 – For) ou encore à l'âge de quatorze, quinze ou seize ans. Ils rencontrent, selon les propos des apprenants-stagiaires, d'importantes difficultés dans leur rapport à l'écrit. On peut noter qu'aucun parent n'a poursuivi d'études au-

delà du niveau V. Par ailleurs, il apparaît que quatre sur vingt des apprenants-stagiaires ont l'un ou les deux parents d'origine étrangère : Espagne, Portugal, Algérie et Sénégal (15 – S, 13 – S, 3 – For, 18 – C).

Parcours scolaire des parents	Père	Mère	Total
Non scolarisés	4	3	7
Scolarisés moins de 5 ans	0	1	1
Fin de scolarité entre 14 et 16 ans	9	12	21
Ne sait pas	7	4	11
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>40</b>

Tableau 3 : Parcours scolaire des parents

Les itinéraires scolaires des ascendants directs des apprenants-stagiaires ne sont pas sans influence sur les pratiques de lecture des interviewés. Différentes enquêtes statistiques sur les pratiques culturelles des français démontrent l'existence d'un lien entre le capital scolaire et le rapport à l'écrit.<sup>7</sup>

La situation face à l'emploi est à l'image des parcours scolaires. Si l'un des interviewés déclare qu'aucun de ses parents n'a jamais travaillé, les autres appartiennent aux catégories socioprofessionnelles suivantes : gardien d'immeuble, éclusier, veilleur de nuit, artisan, maçon, plombier, soudeur, chauffagiste, préparateur de commandes en usine, ouvrier en filature, tonnelier, couturier, agent administratif, secrétaire. Neuf sur vingt des apprenants-stagiaires se sont trouvés dans une configuration où les deux parents étaient en situation de travail. Ce chiffre reste important au regard de la composition des familles (seize sur vingt sont composées de fratries de trois à quatorze enfants).

Profession des parents	Père	Mère	Total
Artisans-commerçants	7	1	8
Ouvriers	7	5	12
Employés	2	5	7
Femmes au foyer	0	6	6
Jamais travaillé	1	1	2
Ne sait pas	3	2	5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>40</b>

Tableau 4 : Profession des parents des apprenants-stagiaires

<sup>7</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993, *La raison des plus faibles*, Lille, PUL, pp. 103-104.

### 1.3. Vie et parcours scolaire des apprenants-stagiaires

Les échanges concernant la vie scolaire ont été souvent empreints d'émotions, d'hésitations. Des sentiments de malaise, parfois de colère, de culpabilité ou de dépit se sont exprimés : « *Maintenant je regrette..., ils voulaient plus me prendre, j'étais dans un coin, j'en veux à ma maman, à un prof,...* ».

Au-delà de l'émotion, ce sont également des recherches d'explications, d'analyses des motifs de leurs difficultés scolaires que nous avons entendues. Nous avons pu noter de l'incompréhension. Des apprenants-stagiaires se questionnent encore, malgré les années passées, sur l'origine de leurs difficultés, les motifs d'une orientation...

#### 1.3.1. Des parcours complexes

Les récits des parcours scolaires sont souvent parsemés de contradictions (âge de la fin de la scolarité, dernière classe suivie) et d'incertitudes « *je ne sais pas, je ne sais plus...* » (12 – S).<sup>8</sup> Afin de déterminer la chronologie du parcours scolaire, il nous a fallu, parfois, reprendre à nouveau contact avec l'apprenant-stagiaire pour préciser une information. Nous avons observé un écart important, pour une même personne, entre ses différents récits. A la question : « *Avez-vous redoublé des classes à l'école primaire ?* », une apprenante-stagiaire répond, lors d'un entretien : « *Non aucune* », puis, lors d'un autre entretien : « *J'ai redoublé le CMI et le CM2* ». La même apprenante-stagiaire, lorsque nous lui demandions quelle était la dernière classe suivie, répondait : « *La dernière classe, c'était en école de réadaptation* », sans pouvoir donner plus de précision. Il est vrai que les personnes interviewées ont souvent vécu des redoublements et des orientations vers des dispositifs scolaires parallèles au système classique, voire vers des instituts spécialisés. Les termes « école de réadaptation, classe de transition, classe de perfectionnement, 3<sup>e</sup> pratique, apprentissage, internat éducatif » ainsi que les sigles « CLIS, CES, CPPN, IME, IREO, EREA, CFA »<sup>9</sup> ponctuent leurs récits. Onze

---

<sup>8</sup> Les apprenants-stagiaires sont identifiés par numéro et par code en fonction du type d'organisme qui les accompagne. Organisme de formation : For ; Maison d'arrêt : For MA ; Structure sociale : S ; structure culturelle : C.

<sup>9</sup> CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

CES : Contrat Emploi Solidarité.

CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau.

IME : Institut Médico-Educatif.

IREO : Institut Rural d'Éducation et d'Orientation.

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté - CFA : Centre de Formation d'Apprentis.

d'entre eux citent le passage par un ou des dispositifs spécifiques, sept parlent d'apprentissage (préparation au CAP collectivité, restauration, soudeur, plombier, chauffagiste). Parmi eux, deux ont obtenu leur diplôme.

La sortie du système scolaire s'échelonne entre quatorze et dix-huit ans, ce qui nous donne une moyenne de fin de scolarité à seize ans. La scolarité s'est terminée en CE2, en 5<sup>e</sup>, en 3<sup>e</sup> générale mais aussi en 3<sup>e</sup> pratique, CPPN ou EREA. Il a été difficile de situer une classe ou un niveau, notamment pour ceux inscrits dans une école spécialisée (IME, école pour malentendants, Maison familiale).

L'opposition normalité/anormalité s'exprime vis-à-vis du parcours suivi mais aussi d'eux-mêmes : « *J'ai jamais été au collège normal* » ; « *Si j'avais eu une bonne tête, j'aurais continué* » ; « *On m'a conseillé d'aller dans un établissement où ils faisaient les cours un peu plus lentement* » ; « *J'me voyais comme des gens pas normaux* »... Les redoublements sont légions : « *J'ai doublé, triplé l'école plusieurs fois* » ; « *J'ai fait deux 6<sup>e</sup> et deux 5<sup>e</sup>* ».

Cette identification au parcours suivi peut expliquer les difficultés à exprimer certaines informations. A la question : « *Quelle est la dernière classe suivie ?* », les réponses ont souvent été incomplètes : 3<sup>e</sup> signifiait en réalité 3<sup>e</sup> CPPN ou pratique... Les écarts entre l'âge et la dernière classe suivie nous ont aidés à reconstituer les parcours.

Niveau d'instruction des apprenants-stagiaires	Hommes	Femmes	Total
Non diplômés	3	10	13
CAP non obtenu	3	1	4
CAP en cours	1	0	1
CAP obtenu	1	1	2
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Tableau 5 : Niveau d'instruction des apprenants-stagiaires

Il existe un écart entre les niveaux scolaires des hommes et des femmes. Contrairement à ce que nous pouvions penser en référence aux enquêtes statistiques<sup>10</sup>, les femmes que nous avons interviewées ont un capital scolaire moins important que les hommes. Dix femmes sur douze sont non diplômées pour

<sup>10</sup> Cf., chapitre I, les résultats de l'enquête IVQ 2005, pp. 42-44.

trois hommes sur huit. Les formations professionnelles courtes (apprentissage) concernent cinq hommes sur huit pour deux femmes sur douze. Dans les pages qui suivent, nous aborderons les représentations et pratiques de l'écrit en lien avec les niveaux d'instruction des apprenants-stagiaires et leur appartenance aux catégories hommes/femmes.

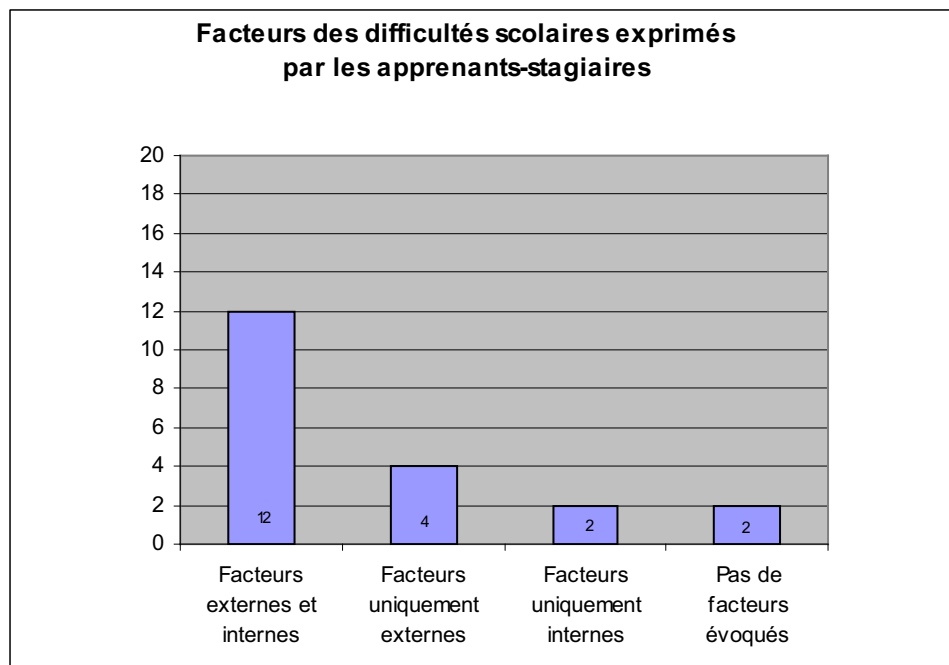
### ***1.3.2. Des difficultés liées à plusieurs facteurs***

Le rapport à l'école est qualifié par seulement deux sur vingt apprenants-stagiaires de « bon souvenir » : « *L'école ? On ne peut pas dire que c'était difficile et puis c'était une bonne période* » (3 – For MA ). « *L'école ? Oui, un bon souvenir, j'aimais écrire, mais je faisais beaucoup de fautes* » (11 – S). D'autres (deux sur vingt) font une distinction entre l'aspect apprentissage et la dimension « vie scolaire » : « *Y avait des choses difficiles et des choses pas faciles (...) des bons souvenirs quand même parce qu'on avait des bons copains, quand on avait des rédactions, on s'entendait bien tous pour pouvoir les faire, y avait une bonne entente (...) même avec les profs, on avait un instituteur au primaire qui était très bien, il nous aidait beaucoup même ceux qui avaient des difficultés* » (18 – C) ; « *Ça dépend des jours, y a eu des bons moments quand même, mais y a eu des moments où c'était dur, vu que j'avais du mal à suivre. J'étais avec des copines, c'est un bon souvenir, j'étais en cours, j'arrivais pas à suivre, alors c'était très dur* » (5 – For). La grande majorité (dix-huit sur vingt) exprime clairement un rapport difficile, voire douloureux, avec l'école.

Les difficultés exprimées sont de plusieurs ordres. Il s'agit de difficultés dans une matière (mathématiques, orthographe, lecture...) ou d'ordre plus général. C'est alors un sentiment d'inaptitude qui est exprimé : « *J'arrivais pas à suivre, on était largué, j'y arrivais pas* ». Ce sentiment est exprimé par huit sur vingt apprenants-stagiaires lors de nos interviews.

Les entretiens ont fait émerger également des recherches d'explications, de motifs ayant conduit à ces difficultés scolaires. Parmi les raisons évoquées, nous pouvons distinguer deux catégories différentes : l'une se caractérise par des motifs liés directement à la famille ou à l'école, et l'autre par des motifs internes, liés à soi (mal-être, santé, troubles du langage, représentations négatives de l'institution scolaire). Il est rare qu'une seule de ces catégories soit évoquée. L'analyse des discours fait apparaître, dans la majorité des entretiens (douze sur vingt), des facteurs à la fois externes et internes. Seulement quatre sur vingt des apprenants-

stagiaires expliquent les raisons de leurs difficultés scolaires par des facteurs liés à eux-mêmes et deux sur vingt par des facteurs uniquement externes. Enfin, nous pouvons noter que deux sur vingt n'ont communiqué aucune explication, si ce n'est « c'était difficile... ».



### Les facteurs externes (famille et école)

#### ***La famille***

Dix sur vingt des apprenants-stagiaires, évoquent la famille comme étant un des facteurs à l'origine des difficultés scolaires. Plusieurs éléments sont cités par les apprenants-stagiaires.

- les relations parents-enfants (cinq sur vingt)

« J'en veux un p'tit peu à maman mais comme c'est ma maman, je lui pardonne. C'est vrai que j'étais un enfant pourri gâté et je demandais quelque chose, je l'avais quoi. En réalité, ce qu'il fallait me donner, c'était deux ou trois coups de pied » (2 – For).

« La cause de l'échec scolaire, pour moi, c'est la situation familiale : j'ai été très tôt placé en famille d'accueil et après, récupéré par une mère que je ne connaissais pas à l'âge de sept ans. Après, j'ai fait des conneries, j'ai été dans douze bahuts en quatre ans et en maison de redressement. En fait, je voulais échapper à ma vie familiale en faisant des conneries » (4 – For MA). « A la

*maison, c'est pas rose, c'est la famille, on nous disait qu'on était nul. Mon père y m'disait ça » (12 – S). « Mes meilleurs souvenirs, c'était avant 6 ans. Quand ma mère est venue me chercher, c'était pas pareil, c'est devenu un peu l'enfer » (19 – C). « C'est beaucoup de problèmes qui ont fait un blocage avec ma famille » (20 – C).*

- le décès d'un parent (un sur vingt)

*« J'ai perdu ma maman à l'âge de trois ans. J'avais pas de maman et mes tantes qui m'ont élevée, elles m'envoyaient à l'école mais elles ne s'occupaient pas de nous pour les devoirs » (8 – For).*

- l'absence d'aide, de soutien de la part des parents (quatre sur vingt)

*« Mes parents ne m'ont pas soutenu non plus, j'ai pas eu une belle enfance » (5 – For). « Mes parents étaient étrangers, ils avaient du mal à pouvoir m'aider. Donc, j'ai eu des difficultés. Ils sont jamais allés à l'école, un peu dommage que mes parents étaient pas derrière moi pour m'encourager et puis voir mes difficultés » (13 – S).*

- l'importance de la fratrie (deux sur vingt)

*« Mes parents m'ont pas aidé, on était onze enfants avec la famille » (15 – S) ou « Et puis, on était une famille nombreuse, fallait travailler » (3 – For).*

### ***L'école***

Sept sur vingt apprenants-stagiaires mentionnent le fonctionnement de l'école comme un des facteurs de leurs difficultés scolaires. Tous expriment un sentiment d'abandon : *« On m'a laissé un peu dans un coin. Personne s'occupait de moi » (6 – For) ; « Ils expliquaient pas assez » (7 – For) ; « Y avait pas de gens qui croyaient en moi » (12 – S) ; « On nous laissait un peu de côté, on était largué » (18 – C). A ce sentiment s'ajoute, pour deux apprenants-stagiaires, une mise en cause directe des enseignants : « J'en veux aux profs de dans le temps, vous comprenez, quatre ans de première année, vous perdez déjà beaucoup. Je comprenais rien du tout. Au fur et à mesure que les années passent, j'ai reculé jusqu'au dernier banc » (1 – For) ; « A ceux que je pardonne pas, ce sont les profs et y en a un à qui j'en veux à mort. Les autres, ils savaient lire, écrire et calculer et moi, je ne savais rien alors à l'époque (...) qu'est-ce que le professeur disait : écoute, ici un bout de papier, ici les crayons de couleur et va t'asseoir dans le coin et tu la fermes et tu touches à rien » (2 – For).*

Les facteurs internes (désintérêt de l'école, mal-être, santé, troubles du langage)

***Un désintérêt pour l'école***

Dix sur vingt des apprenants-stagiaires ont mentionné comme une des causes de leurs difficultés scolaires leur désintérêt vis-à-vis de l'école : « *Y avait aussi une part de ma volonté. J'm'y intéressais pas. Ça m'plaisait pas l'école. J'préférais faire du travail manuel* » (18 – C) ; « *Je m'ennuyais à l'école* » (4 – For) ; « *J'étais un peu indiscipliné* » (6 – For) ; « *J'faisais rien* » (7 – For) ; « *J'avais pas envie, j'avais pas envie d'apprendre, j'trouvais ça débile d'aller à l'école. J'voulais rien faire à l'école* » (10 – S).

Un lien direct entre les difficultés rencontrées, l'incapacité à effectuer les tâches demandées et leur attitude est parfois clairement établi : « *Quelqu'un qui sait pas suivre, il fait le pitre à l'école* » (2 – For) ; « *J'laissais le temps passer vu que j'arrivais pas à suivre* » (5 – For) ; « *Quand j'arrivais pas un truc, j'baissais vite les bras, alors qu'y en a qui continuent, moi, c'était le problème* » (12 – S).

Ce désintérêt exprimé par les apprenants-stagiaires ne dédouane pas pour autant l'école. Six d'entre eux expriment un double abandon : abandon de leur part vis-à-vis de l'école mais aussi, conjointement, abandon de l'école vis-à-vis d'eux-mêmes.

***Un sentiment de mal-être, d'inaptitude personnelle***

Huit sur vingt des apprenants-stagiaires mentionnent également leur mal-être comme source et/ou conséquence des difficultés scolaires. Ce mal-être renvoie dans certaines situations à une image de soi négative (six sur huit) : « *J'ai cru que c'était à cause de moi, quand vous ne savez pas vous en sortir en lecture, en écriture, vous dites "ça vient de soi", je m'voyais plus bête que les autres* » (1 – For) ; « *J'étais nulle partout, j'ai un tout petit niveau* » (5 – For) ; « *Si j'avais eu une bonne tête, j'aurais continué, mais j'retenais rien* » (7 – For) ; « *J'étais pas bien dans ma peau, j'me voyais comme quelqu'un de pas normal, y avait une barrière, j'arrivais pas à franchir* » (12 – S).

Ce sentiment de mal-être est parfois associé au regard des autres (deux sur vingt) : « *J'étais peut-être trop timide, ça vient de moi ou ça vient d'eux, des élèves en général. J'étais plus ou moins rejetée* » (19 – C).



### ***Des difficultés d'apprentissage, de santé, des troubles du langage***

Les questions de santé, de handicap, de troubles du langage sont clairement exprimées par trois sur vingt apprenants-stagiaires : « *J'ai mélangé un peu les lettres et puis j'arrivais pas à suivre. Les autres lisaient un peu mieux que moi, moi, j'mettais du temps à déchiffrer un mot. Moi, j'arrivais pas à associer les lettres* » (6 – For) ; « *J'ai beaucoup de problèmes de parler avec le langage. J'entendais pas les sons comme les i, e, r derrière, j'arrivais pas à le dire ce type, ces liaisons de mots* » (1 – For).

La surdité et son impact sur l'apprentissage du langage et de la lecture sont mentionnés par un apprenant-stagiaire : « *J'ai eu des problèmes de surdité, j'ai jamais été au collègue normal ayant des difficultés à parler et à entendre* » (16 – S). L'obésité est également citée par une apprenante-stagiaire : « *C'était un rejet par rapport à mon poids* » (20 – C).

#### **1.4. Situation personnelle et professionnelle des apprenants-stagiaires**

Leurs parcours de vie sont singuliers et nous retrouvons toute la diversité des situations : certains sont célibataires, d'autres vivent en concubinage ou sont mariés, veufs, divorcés. Cependant, il apparaît que seulement deux apprenants-stagiaires sur les vingt vivent en couple. Les autres sont divorcés (quatre), veufs (deux), célibataires (douze).

Onze d'entre eux sont parents de fratries se composant en moyenne de trois enfants. Parmi ces onze apprenants-stagiaires, sept sont des femmes élevant seules leurs enfants.

Les difficultés à vivre seul lorsque l'on est en situation d'illettrisme ont été exprimées au cours des entretiens, ainsi que la peur de ne pouvoir assumer correctement son rôle de mère ou de père : « *Quand on sait pas lire et écrire... moi, je savais lire un petit peu parce que mon mari m'aidait un petit peu, quand mes enfants ont commencé à lire et à écrire, ils m'ont aidée un peu, mais après, j'ai personne maintenant ! J'suis toute seule parce que mon mari est décédé... Mes enfants, bon, ils sont partis loin, ils ont grandi (...) alors moi, je suis toute seule pour lire* » (8 – For) ; « *J'ai des enfants et je veux qu'ils apprennent à l'école. Je veux pas qu'ils fassent la bêtise que j'ai faite de pas apprendre. J leur dis souvent : "faites pas comme moi et apprenez à l'école" » (10 – S).*

Concernant leurs lieux de résidence, quatre apprenants-stagiaires sur vingt habitent chez leurs parents (17, 22, 26 et 35 ans). Il s'agit de trois hommes et d'une femme. Par ailleurs, une mère de famille de quatre enfants, âgée de trente-cinq ans, réside dans un foyer. Ces situations reflètent la précarité sociale et économique dans laquelle se trouve la quasi-totalité des personnes interviewées (dix-neuf sur vingt). Dix d'entre eux sont demandeurs d'emploi.

L'entrée dans le monde du travail se réalise dès la sortie du système scolaire, entre quatorze et dix-huit ans (en moyenne à seize ans et demi pour les hommes et à dix-sept ans et demi pour les femmes).

Dès les premières expériences professionnelles, une division sexuelle du travail est visible : les hommes s'initient aux métiers de soudeur, plombier ou cuisinier dans le cadre de contrats d'apprentissage ou sont directement intégrés dans des entreprises en tant qu'ouvriers ou manœuvres. Les femmes se retrouvent dans des occupations professionnelles, à temps partiel, proches de la vie domestique : femme de ménage, employée de maison, nourrice, serveuse. Font exception deux apprenantes-stagiaires qui ont débuté en qualité d'ouvrières, l'une dans une usine de fabrication de jouets et l'autre dans une distillerie. Ces premières expériences sont d'une durée limitée à quelques semaines, voire quelques mois. S'enchaînent des périodes de chômage, puis de retour à l'activité qui alternent avec des stages de formation. Des expressions récurrentes utilisées par les apprenants-stagiaires traduisent cette réalité précaire : « *Des petits boulots, des ménages à droite et à gauche par des boîtes d'intérim, un travail occasionnel, des formations pour occuper* ». Les expériences professionnelles sont diverses mais souvent réduites à des métiers non qualifiés comme femme de ménage chez des particuliers ou employé pour l'entretien dans des usines, aide aux personnes telle que la garde d'enfants ou de personnes avancées dans l'âge, manœuvre, ouvrier en petits travaux, jardinage, entretien. L'usage de l'écrit au travail n'est pas une pratique courante. L'apprentissage du métier se fait par démonstrations, imitations et mises en situation. Lorsque l'écrit est requis, les personnes s'appuient sur des personnes ressources dans l'environnement professionnel durant le temps de travail (collègues) et/ou le soir au domicile par un membre de la famille. Ces situations sont vécues par les personnes interviewées comme sources de gêne et de dépendance.

Les parcours professionnels sont difficiles, semés d'interruptions, de périodes de chômage à l'exception d'un apprenant-stagiaire sur les vingt qui a réussi une

carrière professionnelle de trente-neuf ans dans la même entreprise avec une évolution (de manœuvre à adjoint technique). S'ajoutent aux fins de contrats et aux licenciements les événements familiaux : la plupart des femmes interviewées interrompent leurs activités professionnelles souvent à l'occasion d'un mariage ou de naissances pour se consacrer à la vie familiale.

L'évolution professionnelle semble inaccessible. Cette situation est liée, selon les apprenants-stagiaires, notamment aux difficultés de maîtrise de l'écrit, aux problèmes de santé, aux licenciements : *« J'ai jamais travaillé plus haut que manœuvre. Le problème, c'est que j'ai jamais eu de promotion, j'ai travaillé à la ville pendant quinze ans, ils m'ont jeté parce que, pour eux, j'évolue pas »* (1 – For).

Extrait d'un entretien avec Irène, 47 ans (18 – C)

*« Premier emploi à seize ans dans une distillerie à W. : travail à la chaîne, décollage des étiquettes, mise en carton, empilage des cartons. Ça a duré trois mois. Arrêt car la boîte a fermé. Ensuite, j'ai fait employée de maison chez un particulier (j'm'occupe des enfants, du repassage, du ménage, je fais la cuisine...) pendant six mois puis arrêt : ça me plaisait plus, y avait pas d'horaires et il fallait que je reparte le week-end chez mes parents (famille d'accueil). Après, travail à l'usine de N. qui fabrique des ciseaux et couteaux. Au début je faisais la poudreuse, je mettais sur la chaîne la couleur. Après j'suis descendue en bas aux Forges avec les hommes. En haut, aux finitions, j'en avais marre des histoires avec les femmes, j'faisais le bordel. J'voulais travailler en équipe ! J'suis restée jusqu'à l'âge de vingt-trois ans. En tout pendant quatre ans (trois ans aux finitions et un an aux Forges). J'ai arrêté pour me marier (en 80) ensuite j'ai gardé mes enfants (5 garçons). Après, en 93, j'ai retravaillé comme employée de maison pendant trois mois chez une dame paralysée (j'faisais le ménage, les courses, promenade du chien). En 92, j'ai été dans un foyer à S-D. et les enfants ont été mis en foyer d'accueil. J'ai récupéré les enfants 18 mois après. Ensuite j'ai fait une formation pendant trois ou quatre mois (remise à niveau), c'est l'ANPE qui a proposé, c'était un peu pour m'occuper. Ben ouais, c'est long sans rien faire. Après, j'ai pu rien fait pendant deux ans, j'ai récupéré les enfants. Après, j'ai refait une deuxième remise à niveau pour m'occuper, en 1997, pendant bien six mois avec stages en même*

*temps dans les entreprises. J'ai fait deux fois quinze jours chez Renault : passer l'aspirateur, entretien d'une voiture. Ben Oui ! j'ai appris à passer l'aspirateur, j'ai fait toutes leurs vacheries. Après j'ai pu rien fait. En 2003, j'ai trouvé par l'ANPE un CES au Lycée agricole (agent d'entretien). En fait, ils se balançaient la balle : le CES c'était pour les RMistes et puis j'étais pas RMiste. J'ai fait deux fois six mois et après ils m'ont embauchée en contrat renouvelable. A la rentrée, je serai titulaire. Maintenant, j'y reste. Là, je suis stagiaire (on fait des stages, on peut être polyvalent), après j'aurai mon poste acquis ».*

Extrait d'un entretien avec Gabriel, 44 ans (1 – For)

*« A vingt ans, j'ai travaillé comme soudeur pendant deux ans. Après, pas assez de commandes et j'ai été au chômage (environ six mois). J'ai trouvé un job à la commune et je suis resté quinze ans. J'ai préparé les jeux : balançoire, espaces pour les enfants. J'ai été viré parce que je suis parti en vacances sans leur dire. J'en avais marre de me faire engueuler, alors je suis pas allé travailler. Mon chômage a été suspendu pendant trois mois au lieu d'un an car ils ont compris que je ne savais pas lire et écrire. J'ai suivi après une petite formation pour aider les ouvriers : je faisais des agglos en béton. Ça a duré deux ans et deux mois. J'ai pas continué parce que le patron n'avait pas assez de travail. Aujourd'hui, chômage. J'ai failli travailler mais ça n'a pas marché parce qu'ils demandent quelqu'un qui parle flamand et français ».*

Extrait d'un entretien avec Paul, 62 ans (2 – For)

*« J'ai d'abord fait mon service militaire quand j'étais à l'armée. Et puis, comme mon papa entre-temps il avait arrêté, on m'a fait rentrer chez E. qui est la compagnie de gaz et d'électricité. Mais j'ai toute la famille qui travaille là, j'ai mes oncles, mes tantes. J'ai commencé si vous voulez en tant que manœuvre... ce qu'il y a, moi je le vois, j'ai compris, faut pas m'expliquer, je peux te maçonner une maison, j'ai des mains en or. Je dis toujours il faut être gentil avec les vieux parce que le vieux peut t'apprendre ton métier et comme j'étais toujours gentil avec les vieux, ils m'ont appris un tas de trucs et quand les vieux sont partis, moi je suis venu à l'avant. Alors le chef m'a dit : - eh... on demande un adjoint technique là. - Un peu moi je vais poser ma (candidature) - Paul, ça va être dur. - Pas de problème et je*

vais bien voir. Tout ce qui est oral d'expliquer ça fonctionne. La seule chose où je vais pas bien m'en sortir c'est les maths. Je dis mais là je peux encore, j'ai pu me débrouiller. Et ils m'ont nommé adjoint technique. J'ai terminé... j'ai travaillé trente-trois ans. Vous savez comment j'ai fait pour arriver à mon diplôme ? Parce que c'est toute une histoire. J'allais à l'école aux cours du soir, tous les jours de six heures à neuf heures du soir et j'avais à l'époque un petit enregistreur. Vous avez dû connaître ça sur cassette. J'enregistrais tout le cours. Et comme j'étais déjà brigadier et que je roulais avec une petite camionnette que je devais pas travailler, du matin au soir, la cassette tournait. Alors, le professeur, comme il connaissait mes difficultés, il me donnait les questionnaires. Y avait question 1, question 2... et j'avais les réponses. Alors si tu me posais la question, je savais pas te répondre, mais si tu me disais question 3... oui, je savais la réponse. Il fallait que je redébobine de nouveau tout... ».

Au moment où nous les avons rencontrés, leurs statuts sont divers et souvent multiples : ils sont en situation de travail, dont les deux détenus qui effectuent des travaux rémunérés (sept), en formation (onze), en contrat d'apprentissage (un), en arrêt maladie (un), en CAE -Contrat d'Aide à l'Emploi- (un) et/ou demandeurs d'emploi (neuf), bénéficiaires du RMI (quatre).

<b>Vie professionnelle des apprenants-stagiaires</b>	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
Artisans-commerçants	0	0	0
Ouvriers	2	1	3
Employés (dont un pré-retraité)	2	4	6
Femmes au foyer	/	1	1
Demandeurs d'emploi	4	6	10
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Tableau 6 : Situation vis-à-vis de l'emploi des apprenants-stagiaires

Leur degré de maîtrise de la langue varie. Si nous n'avons pas effectué d'évaluation de leurs compétences linguistiques, nous observons que, parmi eux, seize sont identifiés par leur structure d'appartenance comme relevant de situations d'illettrisme dont neuf qui fréquentent les dispositifs formels. Les quatre autres participent à des actions de perfectionnement linguistique (remise à niveau, ateliers d'expression) et/ou d'accompagnement à l'emploi. Nous avons également

noté que tous fréquentent les espaces d'apprentissage linguistique parfois depuis de nombreuses années (entre un et huit ans).<sup>11</sup> Nous abordons le rapport des apprenants-stagiaires à la formation linguistique au chapitre V.

Les entretiens menés nous ont permis d'identifier des caractéristiques concernant les parcours scolaires, familiaux et professionnels des apprenants-stagiaires. Certaines dominantes sont apparues telles que les situations de rupture familiale, les difficultés sociales et professionnelles. Nos observations, obtenues à partir d'un échantillon réduit, restent partielles. Cependant, elles renvoient à des grandes tendances soulignées par d'autres études : « *Un faible niveau de scolarisation, l'absence de possession de diplôme (...), une appartenance aux catégories socioprofessionnelles les plus basses, une appartenance des parents à ces mêmes catégories* ». <sup>12</sup> Les résultats de l'enquête INSEE 2007 « Les adultes du Nord-Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter) » confortent les données que nous avons recueillies lors de l'analyse des entretiens. L'environnement familial exerce une influence : « *Pour près d'un adulte d'aujourd'hui sur quatre, les parents ne lisent jamais, et près d'un adulte sur cinq dont le parent ne lit pas éprouve de graves difficultés à l'écrit* ». <sup>13</sup> Ces tendances ne signifient pas pour autant que l'illettrisme soit synonyme d'exclusion : « *Les personnes sont dedans mais également, parfois, en dehors de la sphère économique pour certaines ou dans d'autres sphères pour d'autres* ». <sup>14</sup> Précisons que notre échantillon se compose d'adultes inscrits dans des dispositifs d'accompagnement de publics vivant des situations d'exclusion.

Les parcours scolaires et professionnels que nous avons observés posent la question du déterminisme social et familial. Si nous ne pouvons nier la réalité d'une reproduction sociale et culturelle, nous devons nous interroger sur les conditions rendant possible une ouverture, un dépassement des rapports d'opposition que les différents espaces sociaux entretiennent habituellement entre eux. Par ailleurs, nous pouvons noter que malgré le cumul des difficultés, les apprenants-stagiaires ont toujours continué à « bricoler » à leur façon leur rapport à l'écrit. Le passage par des situations de formation, de remise à niveau,

---

<sup>11</sup> Cf., chapitre V, tableau 1, p. 275.

<sup>12</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 1999, op. cit., p. 41.

<sup>13</sup> Cf., MALPOT Jean-Jacques, 2007, « Les adultes du Nord-Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter) », Lille, INSEE, p. 29.

<sup>14</sup> Cf., LENOIR Hugues, 2001, op. cit., p. 30.

d'ouvertures culturelles leur permet de ne pas renoncer et d'entrevoir des possibilités d'amélioration.

Nos observations rejoignent les travaux de Marc Derycke<sup>15</sup> qui souligne que « *ces personnes dites "en difficulté à l'écrit" ont su déployer une habilité insoupçonnée, chercher et mobiliser des ressources de nature différente, développer des ruses pour faire face à des situations de contraintes, en s'inscrivant dans des formes d'altérité avec lesquelles elles ont su négocier (...). Le moins est de supposer qu'il y a de la pensée incluse dans ces pratiques "entre deux" et, peut-être même, de la pensée traitant de la pensée* ».

## 2. Représentations de la culture et pratiques culturelles au quotidien

### 2.1. Représentations de la culture

Lorsque nous évoquons avec les apprenants-stagiaires le terme culture, il n'y a ni refus de parler, ni attitudes négatives. Ils ne disent pas qu'ils ne sont pas concernés. Ils ne disent pas non plus que la culture n'est pas faite pour eux.

Cependant, nous avons pu constater des réactions diverses. Certains ont éprouvé un sentiment de gêne, « *J'ai peur que c'est bête* » (12 – S), nous ont fait répéter la question à plusieurs reprises, ont demandé d'épeler le mot : « *Comment on l'écrit ?* » (13 – S), ont hésité avant d'émettre une réponse. Il nous a semblé que ce terme n'était pas toujours connu des interviewés : « *Je l'ai déjà entendu, mais j'essaie de le savoir, de réfléchir qu'est-ce que c'est la définition* » (13 – S) ; « *Ça me dit une chose mais je sais pas* » (15 – S) ; trois sur vingt n'ont pas pu répondre à la question.

Les réponses apportées se sont limitées à quelques mots ou, au contraire, ont été très riches. Si ce terme ne dit rien ou peu de choses à certains interviewés, pour d'autres, il est spontanément identifié comme un tout englobant, « *vaste* » ; « *Ça veut dire beaucoup de choses (...) c'est tout en général* » (19 – C). Lorsque l'on demande aux apprenants-stagiaires de préciser, ils proposent des exemples liés à la vie quotidienne et/ou aux pratiques mises en œuvre dans le cadre de leurs

---

<sup>15</sup> Cf., DERYCKE Marc, 2008, « Un "art entre deux" : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire » in LECLERCQ Véronique (Dir.), *Revue TransFormations n°1 - recherches en éducation des adultes*, Trigone, CUEEP, Lille 1, pp. 163-173.

structures d'appartenance. La culture est souvent envisagée comme une action concrète exprimée à l'aide de verbes d'action : savoir dire, lire, écrire, se débrouiller dans la vie...

Pour tous ceux qui ont répondu à notre question, la culture est à la fois nécessaire et précieuse. Elle est porteuse d'espoir et considérée comme un avantage : « *La culture, si tu la connais pas, t'es un pauvre malheureux* » (2 – For) ; « *La culture, ça apporte plein de choses* » (18 – C) ; « *C'est enrichissant* » (9 – For) ; « *C'est important, mais je sais pas trop pourquoi* » (10 – S).

La culture est identifiée comme une valeur sûre, source de réussite scolaire et sociale : « *Quand quelqu'un discute... si t'y connais rien...de quoi y me parle ici, vulgairement dit t'as l'air d'un con* » (2 – For) ; « *S'ils n'ont pas de culture, ils peuvent pas y arriver* » (10 – S).

### **2.1.1. Des conceptions de la culture**

Les apprenants-stagiaires ont souvent communiqué plusieurs réponses à la question « *Que veut dire le mot culture pour vous ?* » qui correspondaient à plusieurs conceptions de la culture. Nous avons, au cours de ces entretiens, donné un temps de parole au sujet enquêté lui permettant de préciser ses réponses et de donner des exemples concrets. L'analyse des discours a fait apparaître des dominantes en termes d'importance donnée par le sujet à la (aux) définition(s) communiquée(s). Nous avons pris pour indicateurs le temps consacré et les expressions utilisées pour interpréter la valeur accordée aux différentes conceptions exprimées.

Quatre sur vingt ont associé spontanément le terme culture à la « *culture de dehors, les fleurs, les légumes, le grain, le maïs, tout ça, la culture de la terre. La culture des champs de patates* » (10 – S). Dans le même sens, un apprenant-stagiaire a associé le terme culture au pétrole : « *La culture : le pétrole... écouter les infos* » (17 – S). Le mot pétrole, ici, renvoie au lieu d'habitation de l'apprenant-stagiaire. En effet, il s'agit d'une commune rurale désignée pour fabriquer le pétrole « vert » à partir de la culture du blé et de la betterave. L'inauguration du site par des officiels a fait couler beaucoup d'encre dans la presse locale et a créé un événement chez les habitants. On peut noter également qu'il s'agit d'une personne apprentie dans le secteur relatif à l'installation de chauffage.



Hormis cette assimilation à la nature, culture de la terre, les représentations que nous avons pu identifier par l'analyse des entretiens rejoignent différentes conceptions de la culture. Se référant à une synthèse<sup>16</sup> exposée dans le cadre du dixième colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) qui a eu lieu à Lille les 13, 14 et 15 septembre 2007, Véronique Leclercq nous rappelle quatre conceptions intriquées de la culture : les conceptions patrimoniale, instrumentale, anthropologique et esthétique. Elles illustrent l'une des huit compétences clés des savoirs de base définies par le Cadre européen de référence : l'expression culturelle.

---

*Dans la conception patrimoniale qualifiée d'humaniste, l'accent est mis sur la culture comme patrimoine à transmettre, comme témoignage des anciens. La transmission des œuvres (musique, littérature, peinture...) et les connaissances de la tradition y occupent une place majeure. On retrouve cet aspect dans la définition générale de la compétence « expression culturelle » et dans l'énoncé des connaissances (« témoignage majeur de l'histoire en Europe »...). Dans la conception instrumentale, la culture est considérée comme une boîte à outils pour agir. Comme la langue, elle constitue un moyen pour l'individu de mieux comprendre le monde, de le maîtriser, de s'y insérer. Dans l'énoncé des « aptitudes », il est fait mention de cette fonction de la culture qui permet à l'individu de maximiser son potentiel. Selon la conception anthropologique, ce qui prime c'est la pluralité des cultures, la multiplicité des formes culturelles possibles. Les modes de vie et les goûts des différents groupes sont respectés et valorisés. Culture et identité sont articulées. Les termes marquants sont « variété », « diversité », « identité ». Cette conception traverse l'ensemble des descriptifs du Cadre européen et apparaît dominante. Enfin, la conception esthétique apparaît en filigrane, de façon moins marquée. Le mot « esthétique » est cité deux fois dans le Cadre européen. Selon cette conception, une place importante est laissée à la valorisation, à la sensibilité, à la créativité, à la beauté.<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> Cf., COTE Héloïse, SIMARD Denis, 2007, « Quelle place les textes officiels québécois accordent-ils au socioculturel dans l'enseignement du français au secondaire ? », Colloque Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, Lille 3.

<sup>17</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, « La sensibilité culturelle, une des compétences clés des savoirs de base aujourd'hui en Europe » in *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, pp. 46-51.

Toutes ces conceptions sont-elles présentes dans les représentations des apprenants-stagiaires ? Existe-t-il une conception dominante ? Les hommes et les femmes ont-ils des représentations différentes ? Pouvons-nous dégager des spécificités en fonction des structures d'appartenance (sociales, formatives ou culturelles) des apprenants-stagiaires ? Existe-il des liens entre les représentations, les niveaux d'instruction et les occupations professionnelles des personnes interviewées ?

Conceptions de la culture des apprenants-stagiaires	Hommes	Femmes	Total
Patrimoniale	3	2	5
Instrumentale	5	3	8
Anthropologique	0	4	4
Esthétique	0	0	0
Ne sait pas	0	3	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Tableau 7 : Représentations dominantes de la culture

Conceptions de la culture des apprenants-stagiaires	Champ formatif	Champ social	Champ culturel	Total
Patrimoniale	1	3	1	5
Instrumentale	7	0	1	8
Anthropologique	1	2	1	4
Esthétique	0	0	0	0
Ne sait pas	0	3	0	3
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

Tableau 8 : Répartition des représentations de la culture par champs d'appartenance

Nous pouvons constater que les représentations des apprenants-stagiaires rejoignent trois sur quatre des différentes conceptions. Celles-ci « s'entrecroisent, faisant naître une certaine tension entre deux mouvements. Tout d'abord la tension entre l'individu et le monde apparaît. Tantôt la culture permet au sujet d'entrer en relation avec lui-même, de cultiver l'expression créative de soi, tantôt elle permet d'entrer en relation avec le monde, de le lire et de l'interpréter. Il existe aussi une autre tension très proche, mais quelque peu différente : la tension entre soi et les

autres. La culture permet de raffermir sa propre identité, elle permet aussi de s'ouvrir à celle des autres ». <sup>18</sup>

### **A. La conception patrimoniale**

Si cette conception de la culture est partagée par huit sur vingt des apprenants-stagiaires, elle est dominante dans cinq sur vingt des discours interprétés. Elle occupe ainsi la deuxième position dans la hiérarchie des quatre conceptions de la culture. Elle est plus présente chez les hommes que chez les femmes et traverse les différents champs d'appartenance (formatif, social et culturel).

La culture est envisagée ici sous l'angle du sentiment d'appartenance et de la transmission de patrimoines. « *Dans la conception patrimoniale, qualifiée d'humaniste, l'accent est mis sur la culture comme patrimoine à transmettre, comme témoignage des anciens. La transmission des œuvres (musique, littérature, peinture...) et les connaissances de la tradition y occupent une place majeure* ». <sup>19</sup>

#### A.1. Le sentiment d'appartenance

Le terme « patrimoine » renvoie au latin *patrimonium* « bien de famille » qui désigne les biens matériels et intellectuels hérités par une communauté. Il renvoie également à la notion de patrie, mot emprunté au latin *patria*, proprement « pays du père » qui désigne la communauté à laquelle une personne appartient. On retrouve, en analysant les entretiens, l'idée de filiation, d'appartenance géographique et affective. Elle s'incarne dans l'appartenance à un pays, à une identité, à des savoir-faire, à un patrimoine économique, historique.

« *Savoir dire mon pays, je veux dire les mines, les champs de patates, les usines, la culture, c'est ça (...) je veux dire tout ce qu'on a fait en Belgique, on peut dire notre culture* ». C'est pouvoir se dire : « *Voilà, en Belgique, il y a eu la révolution, il y a eu la première fois le votage des femmes, vous voyez, tout ce qui se passe dans un pays où ça évolue, qu'on peut dire maintenant la Belgique, ça a commencé autant de temps et ça finit, c'est pas encore fini (...). Ce mot « culture », je dirais plutôt c'est un ensemble de réflexions de ce qui s'est passé...* » (1 – For).

Le terme culture est porteur de sens. Il permet à l'individu de se situer dans le temps et dans l'espace mais aussi d'affirmer une identité, une appartenance géographique : « *Une culture pour moi, c'est qu'est-ce qui s'est passé avec Napoléon, qu'est-ce qui s'est passé là, c'est le passé que tu dois...(connaître)* » (2

---

<sup>18</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, op. cit., pp. 50-51.

<sup>19</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, ibid, pp. 49-50.

– For) ; « *C'est le savoir écrire, la géographie, visiter les châteaux, savoir les Pyrénées, c'est où, le vin ... ou les choses comme ça (...) je veux savoir notre histoire et la lire par moi-même. Le savoir me plaît et dans tous les domaines quand je sais pas, je veux, je dois savoir...* » (3 – For).

Ce sentiment d'appartenance s'applique également à la famille : « *La culture, c'est le savoir, les traditions familiales, savoir d'où on vient* » (19 – C).

#### A.2. La transmission de connaissances et d'expériences

La notion de transmission est présente dans les représentations de la culture des apprenants-stagiaires. Elle porte sur des aspects concrets de la vie quotidienne en termes de connaissances et d'expériences : « *De génération en génération des fois y a des secrets de famille, les recettes, les choses simplement pour soigner telle ou telle chose euh notre savoir écrire (...). Une personne décède, c'est notre savoir qui fout le camp (...) il y a une telle vie passée donc elle a appris beaucoup de choses, elle le transmet à ses enfants ou arrière-petits-enfants et euh montrer le droit chemin par exemple ou des choses comme ça. Elle dira, elle conseillera mets-toi dans des livres, lis correctement et t'y arriveras mieux* » (16 – S).

Cette transmission culturelle s'effectue par un enseignement oral sous forme de conseils ou par démonstration (savoir-faire). Il s'agit plus d'une transmission de traditions, savoir-faire, manières d'être que d'objets matériels tels que les chefs-d'œuvre (peinture, littérature...). Elle porte sur des connaissances et des pratiques utiles considérées comme précieuses et semble être une des clés permettant à l'individu de construire son propre chemin de vie.

A l'analyse des entretiens, nous observons que les représentations de la culture exprimées par les apprenants-stagiaires sont fortement liées à leurs propres expériences réelles ou souhaitées de transmission culturelle et familiale. On peut noter l'importance donnée à la maîtrise de l'écrit (*notre savoir écrire*) et de l'oral (*savoir dire*). Ces compétences sont considérées comme un patrimoine culturel à transmettre. Elles peuvent être entendues comme un projet à réaliser en direction de leur propre descendance.

#### A.3. Le patrimoine artistique

La référence au patrimoine artistique est présente (six sur vingt) : « *La culture, ça veut dire euh les musées, la guerre... tout ce qu'on apprend sur la guerre, tout ça... Y a eu Rimbaud, y a eu Picasso, tout ça, on apprend tout ça à l'école* » (10 –

S) ; « *C'est pas parce qu'on parle souvent de Picasso, de Monet, moi je dis des mots comme ça que j'ai déjà entendus mais je veux dire il y a aussi des artistes belges* » (1 – For) ; « *La culture, c'est notre savoir, notre patrimoine à nous, à travers les livres on apprend beaucoup de choses (...) c'est tout l'art de France et d'ailleurs* » (16 – S) ; « *Pour moi, la musique, c'est aussi une forme de culture* » (20 – C) ; « *Je mets le mot livre derrière et puis aussi, le patrimoine, tout ce qui est (...) bah les châteaux par exemple, les ponts, les anciens métiers comme forgeron, maréchal ferrant, tout ça* » (7 – For).

Pour les apprenants-stagiaires interviewés, le patrimoine artistique est transmis notamment par l'école et le livre. Une interviewée sur les six envisage cette transmission en termes d'échanges : « *La culture, c'est d'avoir des..., d'apprendre des choses euh par tout le monde (...) c'est l'échange, c'est tout, (...) sur toute la vie, sur heu, tout, sur l'écriture, le dessin, sur la cuisine, même sur soi* » (18 – C). Ce patrimoine artistique comprend à la fois des œuvres de la culture cultivée (peintres, poètes) mais aussi l'art et les traditions dites populaires comme les anciens métiers, le savoir-faire des artisans. Les apprenants-stagiaires n'opposent pas ces deux formes d'art. Elles font toutes deux partie intégrante de leurs représentations de la culture. Toutefois, on peut noter que la connaissance des œuvres d'art, au sens académique du terme, reste approximative et limitée.

Les représentations de la culture des apprenants-stagiaires, qui s'inscrivent dans la conception patrimoniale, sont ancrées dans le monde du concret et du visible. Tel qu'ils l'entendent, le patrimoine culturel ne comporte pas d'éléments abstraits, d'idéaux mais se traduit par l'appartenance physique à un territoire avec ses caractéristiques, par la transmission de connaissances et d'expériences en lien avec la vie quotidienne, par l'existence d'un patrimoine artistique fondé essentiellement sur des savoir-faire ancestraux dans une dimension historique. L'art et l'histoire sont perçus comme une richesse collective, commune, voire universelle. Cette richesse est identifiée à un groupe qui a un passé, un héritage, une histoire et parfois fait écho à une référence nationale. Les apprenants-stagiaires citent des personnages et des œuvres. L'approche est descriptive. Les points de vue sur la valeur, l'intérêt et la beauté ne s'expriment pas. L'analyse de ces représentations rejoint les travaux portant sur la culture illettrée par le fait qu'elle se fonde sur une praxis, sur l'expérience et sur le savoir-faire, on apprend en faisant, en observant.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Cf., chapitre I, p. 58.

## **B. La conception instrumentale**

Elle est la plus répandue. Elle est présente chez quatorze sur vingt des apprenants-stagiaires et est dominante pour huit sur vingt d'entre eux (cinq hommes et trois femmes) dont sept sont inscrits dans des organismes de formation et un dans une structure socioculturelle.

Cette représentation de la culture se traduit notamment par une double maîtrise : celle des savoirs de base (lire, écrire, communiquer) et celle des « choses de la vie ».

*« Dans la conception instrumentale, la culture est considérée comme une boîte à outils pour agir. Comme la langue, elle constitue un moyen pour l'individu de mieux comprendre le monde, de le maîtriser, de s'y insérer. Dans l'énoncé des "aptitudes", il est fait mention de cette fonction de la culture qui permet à l'individu de maximiser son potentiel ».*<sup>21</sup>

### **B.1. La culture vue comme maîtrise des savoirs de base : savoir lire, écrire, communiquer**

La culture est associée aux apprentissages scolaires. On peut penser, concernant les apprenants-stagiaires en formation, que cette représentation est en lien avec leurs attentes, leurs demandes d'apprentissages mais aussi avec les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans leurs structures d'appartenance.

Le rapport entre la culture et le parcours scolaire est fortement souligné : la culture est présentée comme ce qui permet de réussir à l'école et en même temps comme l'aboutissement d'un parcours scolaire. Elle donne une valeur à l'individu. Etre cultivé peut être équivalent à posséder un capital de connaissances scolaires, avoir réussi à l'école et être intelligent. *« La culture, c'est ceux qui apprennent tout et qui savent tout par cœur à l'école, qui savent tout à l'école, qui apprennent facilement (...). C'est important pour que les enfants arrivent à l'école. S'ils n'ont pas de culture, ils peuvent pas y arriver »* (10 – For) ; *« Je dirais plutôt savoir lire, savoir dire »* (1 – For) ; *« La culture pour moi, c'est quelque chose... Vous êtes dans la culture, vous êtes très fort en français, en maths, en géographie »* (2 – For) ; *« Ça évoque la culture de savoir écrire, savoir s'exprimer, être intelligent et tout ça. C'est savoir un minimum de choses. Si j'avais continué mes études, je pense que j'aurais un niveau de culture assez élevé »* (3 – For) ; *« La culture, pour moi, c'est l'instruction »* (4 – For).

---

<sup>21</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, op. cit., p. 50.

Cette conception de la culture nous renvoie aux parcours scolaires difficiles des apprenants-stagiaires, semés d'embûches et d'échecs ainsi qu'à une vision normative conforme aux discours ordinaires du monde de l'enseignement, et plus largement, de la société dans son ensemble. Cependant, pour les apprenants-stagiaires, la culture ne se limite pas à une performance scolaire.

### B.2. La culture comme apprentissage des choses de la vie

Si les savoirs de base (lire, écrire et communiquer) occupent une place importante dans la construction culturelle de l'individu, les apprenants-stagiaires estiment que d'autres savoirs existent, transmis par d'autres voies que l'école telles que la famille et l'expérience de la vie : « *La culture, ça s'apprend à l'école, par la vie, par la famille* » (10 – S). Ces apprentissages vont au-delà des connaissances scolaires. Ils concernent la vie quotidienne, familiale, professionnelle, pratique et ont pour principal enjeu l'autonomie de la personne : « *Pour moi, la culture, c'est quelqu'un qui sait se débrouiller tout seul, s'adapter, qui va faire ses courses et qui peut lire quelque chose, qui sait se présenter pour aller chercher un papier, qui n'a pas peur de se présenter même qui savent pas lire et écrire. Faut savoir se débrouiller (...)* » (7 – For) ; « *C'est d'apprendre, apprendre, tout ce que l'on peut apprendre. Parce qu'on n'est plus à l'école mais on apprend toujours, déjà, on apprend à s'occuper des enfants, à s'occuper de la maison, aller faire des courses quand il y a un problème à l'école, aller à l'école et tout ça. On apprend toujours quelque chose et puis on apprendra jusqu'à la fin de notre vie* » (10 – S) ; « *C'est la connaissance des choses de la vie. C'est d'apprendre autre chose sur les gens ou simplement la société. C'est la découverte (...). C'est comment on peut se comporter dans la vie, qu'est-ce qu'on peut faire quand on écrit, comment vient l'écriture* » (18 – C).

### B.3. La culture comme ouverture sur le monde et les autres

La culture, c'est aussi la capacité à s'ouvrir au monde et pouvoir le lire : « *La culture pour moi c'est vaste, c'est l'univers, c'est le monde entier, c'est comment va le monde. Donc, la culture, c'est tout ce que ça englobe. C'est les informations au quotidien, et pouvoir apporter enfin, tirer des conclusions par rapport à tout ça, par rapport à tout ce qu'on entend au quotidien* » (20 – C) ; « *La culture, c'est le savoir, (...) apprendre à comprendre (...), c'est réfléchir, c'est chercher la curiosité (...). La culture, c'est d'apprendre, toujours apprendre dans les livres, dans l'écriture* » (19 – C).

L'information écrite ou audiovisuelle est reconnue par les apprenants-stagiaires comme un moyen d'accès à la culture. La culture est considérée comme un outil pour comprendre le monde qui les entoure. Elle est vue comme une clé pour sortir d'un quotidien répétitif, de l'isolement, voire de l'enfermement : « *Avant, je m'intéressais pas à la culture (...). J'ai pas eu une belle enfance, alors j'faisais rien. La culture, c'est s'intéresser à plein de choses, c'est ce que j'ai appris ici (en formation), c'est Jules Verne, quand on fait des sorties* » (5 – For) ; « *C'est les loisirs, ce qui se passe ailleurs, en fait, c'est voir d'autres gens, le fait de voir d'autres qualités, enfin d'autres..., le monde extérieur...* » (12 – For).

Cette ouverture est source d'épanouissement personnel, de bien-être et est créatrice de lien social : « *Culture, pour moi, c'est enrichissant, développer, écouter, apprendre, lire, connaître* » (9 – For). Elle permet d'échanger avec d'autres dans une relation réciproque et contribue ainsi à une image positive de soi : « *Avoir de la culture, c'est être capable de se mettre à la place des autres (...) c'est le savoir-vivre, le respect, la connaissance des gens* » (4 – For) ; « *La culture, c'est quelqu'un qui, par exemple, comme ici, on veut parler de l'école, tu veux me parler de l'usine de..., tu veux me parler du chômage, de ton travail, si je sais pas, je suis pas un tout petit peu cultivé, je me trouve... comme je viens de dire, je me trouve à zéro quoi. Si je lis, par exemple, dans le journal, si je lis pas le journal, je sais pas les nouvelles, je sais rien quoi. Pour moi, ça c'est...dans mon idée, la culture c'est ça, c'est savoir quand quelqu'un... vous me posez une question, je sais dire directement quelle porte où... je dois prendre quelle porte ici* » (2 – For). Les représentations identifiées font écho aux situations personnelles des apprenants-stagiaires. La culture semble être la clé recherchée pour faire face à toutes les difficultés. Le terme culture est associé à la maîtrise des savoirs de base, à l'autonomie, à la compréhension de l'environnement, à l'ouverture aux autres et au monde, à la capacité de « tenir sa place » dans la vie en général, en tant que parent ou simple interlocuteur dans une discussion : « *C'est savoir se comporter dans la vie* » (18 – C). Elle répond à l'idée que l'on ne peut exister, ni faire partie intégrante de la société sans culture : « *La culture si tu la connais pas, t'es un pauvre malheureux pour moi* » (2 – For). Ainsi, la culture n'est pas pensée comme une entité extérieure à l'individu mais plutôt comme un processus dynamique qui participe à sa construction personnelle en interaction avec le monde qui l'entoure. Ce rapport à la culture renvoie à une recherche présentée dans le cadre du dixième colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) qui a eu lieu à Lille les 13, 14 et 15 septembre



2007 : « Comme le savoir ou l'apprendre, la culture n'est pas uniquement envisagée comme un ensemble d'objets constitués, mais aussi et surtout comme un processus dynamique à travers lequel un sujet entre en relation avec lui-même, les autres et le monde. Dans cette perspective, le rapport à la culture peut être défini comme un "ensemble organisé de relations dynamiques qu'entretient un sujet situé avec des acteurs, des pratiques, des savoirs et des objets culturels" ». <sup>22</sup>

### **C. La conception anthropologique**

*« Selon la conception anthropologique, ce qui prime c'est la pluralité des cultures, la multiplicité des formes culturelles possibles. Les modes de vie et les goûts des différents groupes sont respectés et valorisés. Culture et identité sont articulées. Les termes marquants sont "variété", "diversité", "identité". Cette conception traverse l'ensemble des descriptifs du Cadre européen et apparaît dominante ».* <sup>23</sup>

Six sur vingt des apprenants-stagiaires ont cité cette conception de la culture dont deux ont des parents d'origine étrangère. Elle est dominante pour quatre sur vingt, qui sont exclusivement des femmes. Trois sont inscrites dans des structures socioculturelles et une dans un organisme de formation.

Cette conception est envisagée comme positive et exprime l'opposition entre soi et les autres. Elle est la marque d'un intérêt, d'une curiosité pour ce qui est envisagé comme « exotique ». La langue, les modes de vie, les manières d'être, la religion, la façon d'apprendre composent cette représentation anthropologique de la culture.

*« C'est aussi la culture des différents peuples, de différentes origines. C'est très important pour moi » (3 – For) ; « Ça veut dire apprendre d'autres euh, un autre mode de vie différent du mien, c'est-à-dire apprendre une autre langue, comment ça se passe dans un autre pays, comment y vivent, ça j'aime bien moi (...) (Culture, ça me fait penser) au dépaysement, l'Indonésie, le Pérou oh oui, j'adore ! » (9 – For).*

*« La culture, c'est l'Afrique, leur façon d'être, leur convivialité, leur sourire, leur danse, leur croyance. J'aime l'Afrique. Voilà, je vois que l'Afrique pour parler de culture. Bon, les autres y a l'Inde, tout ça mais en général c'est l'Afrique. C'est vrai, y a plusieurs cultures différentes mais je préfère celle de l'Afrique. Y a de la culture partout, y en a en France, ouais, y en a dans tous les pays en fait » (11 –*

---

<sup>22</sup> Cf., FALARDEAU Erick et SIMARD Denis, 2007, « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires » in FALARDEAU Erick et al.éd., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 147-164.

<sup>23</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, op. cit., p.50.

S) ; « Ça peut être quelqu'un d'étranger, qui vient d'un autre pays avec sa culture » (18 – C) ; « C'est la culture dans les autres pays, comment vivent les gens ailleurs, quoi, savoir comment y font, comment ils apprennent, la curiosité toujours pareil, moi » (19 – C) ; « La culture, c'est toutes les cultures, c'est-à-dire la culture, la nôtre mais aussi, les cultures autour de nous, les différentes cultures comment dire, je commence à étudier le bouddhisme, regarder tout ce qui est religion » (20 – S).

Nous verrons plus loin dans ce chapitre qu'il existe un lien entre cette conception anthropologique de la culture et l'une des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires : la découverte de reportages télévisés sur les différents pays et civilisations.

Ces représentations de la culture des apprenants-stagiaires rejoignent la première définition du concept ethnologique de culture de l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor : « Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société ». <sup>24</sup>

La culture est aussi l'ouverture vers des univers différents, une curiosité à l'égard des choses inconnues, une possibilité d'élargir son propre horizon.

#### **D. La conception esthétique**

« Enfin la conception esthétique apparaît en filigrane, de façon moins marquée. Le mot "esthétique" est cité deux fois dans le Cadre européen. Selon cette conception, une place importante est laissée à la valorisation, à la sensibilité, à la créativité, à la beauté ». <sup>25</sup>

Cette quatrième conception de la culture n'apparaît pas en tant que telle dans les entretiens avec les apprenants-stagiaires. L'émotion produite par la présence d'une œuvre d'art qui nous arrache à notre propre monde pour nous transporter vers un autre univers ne semble pas être une expérience vécue par les apprenants-stagiaires. La notion de plaisir esthétique est absente des discours interprétés. Serait-elle l'apanage, le privilège des classes moyennes ou des gens « cultivés » ?

---

<sup>24</sup> Cf., chapitre I, pp. 45-46.

<sup>25</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 2007, op. cit., p.50.

Les représentations de la culture des apprenants-stagiaires s'inscrivent en premier lieu dans la conception instrumentale. Elles font écho à un rapport à l'écrit qui reste fragile. On peut établir un lien entre ces représentations de la culture avec leur vécu scolaire et leur parcours de vie. La culture est ainsi entendue en premier lieu comme un outil de liberté vis-à-vis de soi-même et des autres. Elle est le garant d'une autonomie concernant les actes de la vie quotidienne, les relations avec autrui et la capacité à prendre sa place dans la société. Elle traverse la vie dans son ensemble. Les travaux de Jean-Claude Passeron sur le sens du terme culture confortent nos observations. Il souligne la prédominance de la « culture comme style de vie » au sein des cultures populaires, qui se traduit par des représentations, des pratiques, des moments de la vie sociale, des catégories de la pensée, des sentiments... Les représentations que nous avons identifiées répondent aux caractéristiques des cultures populaires. Ces dernières obéissent à une logique particulière dans l'équilibre des dimensions qui les composent : au côté de la « culture comme style de vie », d'autres dimensions sont présentes mais beaucoup moins prégnantes. Il s'agit des dimensions de la culture comme « comportement déclaratif » et de la culture comme « corpus d'œuvres valorisées ». Ces deux dimensions trouvent toute leur place au sein des cultures dites « savantes ».<sup>26</sup>

Cela nous amène à penser qu'une des conditions facilitant le dépassement des frontières opposant culture savante/culture populaire, culture légitime/culture illégitime repose sur la transformation des représentations des apprenants-stagiaires comme des accompagnateurs.

Bernard Lahire utilise le terme de « dissonance » pour expliquer la co-existence ou l'alternance de pratiques, de préférences ou de consommations culturelles chez un même individu. Les dissonances s'expliquent par la pluralité des influences socialisatrices auxquelles les individus sont exposés et par la pluralité des contextes dans lesquels ils sont amenés à consommer. La conscience et la prise en compte des équilibres en présence par les accompagnateurs dans les contextes pédagogiques proposés, pourraient contribuer à la construction de « nuanciers culturels individuels différents ».<sup>27</sup>

Le rapport à la culture des apprenants-stagiaires nous conduit à nous questionner sur la nécessité de construire des interactions, dans un programme de formation, entre les dimensions linguistiques, culturelles et sociales. Pour cela, n'est-il pas

---

<sup>26</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., pp. 494-507.

<sup>27</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 2004, op. cit.

nécessaire que la culture des apprenants-stagiaires, avec ses spécificités et ses limites, soit connue et reconnue par les intervenants ? Cette connaissance approfondie nous semble indispensable pour définir les fins et les moyens des actions de formations linguistiques. Comme l'écrit Marie Treps : « *Apprivoiser* (la culture), *c'est ne plus la considérer comme une divinité sculptée dans un marbre pur, ressentir qu'elle est sécrétée par les hommes. Naître, grandir, se vêtir, se nourrir, s'allier, chanter, aimer, parler, penser, compter, écrire, cuisiner, danser, jouer, prier, rire... C'est distiller de la culture* ». <sup>28</sup>

## 2.2. Pratiques culturelles au quotidien

Nous avons cherché à comprendre quelles étaient les pratiques apparentées à des pratiques de culture des apprenants-stagiaires. Lors de nos entretiens, les questions suivantes ont été posées : avez-vous des activités en dehors de la formation ? Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous avez un peu de temps libre ? Les premières réponses ont souvent été brèves, catégoriques et peu ou pas informatives : « *J'ai pas eu une belle enfance, alors j'étais rien* » (5 – F) ou « *Non, je fais rien du tout, j'attends ma liberté d'abord* (le permis de conduire) » (15 – S). Des relances ont été nécessaires pour appréhender les centres d'intérêt et les pratiques au quotidien des apprenants-stagiaires.

L'analyse et l'interprétation du discours des apprenants-stagiaires nous permettent de répartir leurs pratiques culturelles au quotidien en deux catégories : les activités extérieures et les médias.

### 2.2.1. Les activités extérieures

L'activité la plus répandue semble être « se promener ». Cela concerne treize personnes sur les vingt et tous les champs d'appartenance (sept sur huit du champ social, cinq sur neuf du champ formatif et un sur trois du champ culturel). Cette activité est plus représentative chez les femmes (neuf sur douze) que chez les hommes (quatre sur huit). Ces promenades se déroulent la plupart du temps en ville : « *J fais mes p'tits loisirs comme par exemple aller me promener, passer mon temps, j me promène en ville, j regarde les vitrines, aller voir mon frère à*

---

<sup>28</sup> Cf., TREPS Marie, 2006, « La Culture, une manière humaine d'être au monde » in *Art, culture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, p 26.

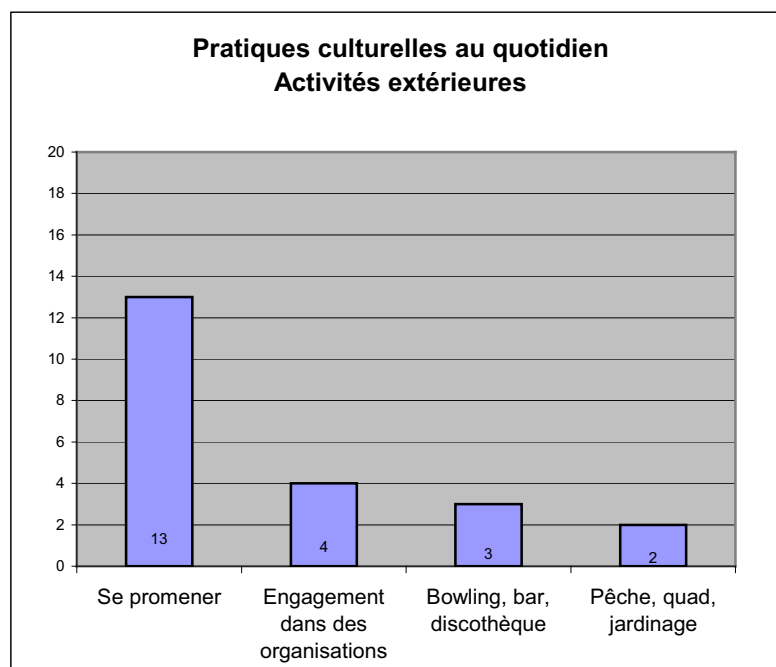
*l'hôpital* » (1 – For). Ces pratiques sont solitaires ou en famille (sœur, belle-fille, enfants) ou encore avec des amis : « *Je marche avec ma sœur* » (6 – For) ; « *J'me promène avec les enfants* » (10 – S). Elles ont pour but de se distraire, de rencontrer quelqu'un pour échanger, discuter : « *J'sors pour regarder les magasins, causer avec quelqu'un sur le soleil, la Guadeloupe mon pays, l'actualité* » (8 – For) ; « *J'me promène au centre-ville, regarder les magasins, rencontrer quelqu'un que je connais* » (9 – For) ; « *J'me promène avec mes copines, aller prendre un café chez moi ou chez elles* » (15 – S) ; « *J'fais des sorties avec la famille, les amis, j'me promène, la marche à pied* ». Les apprenants-stagiaires résidant en milieu rural parlent de marche en forêt : « *Je marche à pied dans les bois, à la montagne* » (13 – S) ; « *J'me promène dans la nature pour me décontracter* » (19 – C). Ces promenades n'engagent pas de dépenses financières et restent limitées à l'environnement proche, connu (ville ou campagne) : « *On a peur de prendre le train ou le bus* » (1 – For). Elles permettent de sortir de l'isolement et répondent à une attente en termes de lien social.

Les autres activités extérieures sont peu représentatives. La fréquentation d'espaces socialement ouverts tels que les bars, cafés, discothèques, bowling concerne trois apprenants-stagiaires sur les vingt dont deux hommes et une femme (2 – For, 5 – For et 16 – S). Quatre apprenants-stagiaires (deux hommes et deux femmes) sont inscrits dans un tissu associatif et/ou participent à des réunions publiques (2 – For, 14 – S, 16 – S et 20 – C) : « *J'participe à des réunions, j'adore la politique. Demain, j'rêverais d'être politicien* » (2 – For). Il est question d'engagement dans des associations sportives ou sociales ou encore de participation à des activités associatives, scolaires : « *Je m'occupe du football et je m'occupe du judo* » (2 – For) ; « *J'fais partie aussi d'un organisme agréé, Marche avec les sapins, en fait, c'est pour les gens qui sont en difficulté, qui arrivent pas à se débrouiller dans la vie, ils donnent un coup de main à gérer les finances, apprendre à se débrouiller... On fait des activités, c'est comme ça le week-end. Ben, au début, j'suis rentrée parce que j'avais un peu de difficultés et puis après, il fallait un délégué puis une présidente pour les réunions donc j'ai été élue pour trois ans. Après on a mis en place la bibliothèque, parce qu'on trouvait que les gens, ils venaient puis pendant qu'ils attendaient ben, ils avaient rien à faire donc on a pris des bouquins et apparemment ça intéressait pas mal...* » (14 – S) ; « *Je fais du bénévolat pour l'accompagnement d'enfants en primaire à la piscine, à des sorties culturelles et aussi pour la SPA (Société Protectrice des Animaux) et le*

*Festival Bernard Dimey* » (20 – C) ; « *J’fais des jeux de société avec des gens à la Passerelle* (une association de quartier) » (16 – S).

Enfin, sont citées par deux personnes, des pratiques religieuses -participation à la messe et à l’aumônerie- (8 – For et 9 – For). D’autres activités sont citées, plutôt en rapport avec la nature et solitaires : le jardinage, la pêche, le quad.

Les visites à caractère culturel (musées, monuments), la fréquentation des lieux de spectacles (théâtre, cirques, concerts), les pratiques artistiques en amateur (musique, danse, théâtre) ne font pas partie du quotidien des apprenants-stagiaires. Cela va dans le sens des enquêtes et travaux de recherche sur les pratiques des Français : « *La fréquentation des lieux de spectacle est fortement liée au niveau d’instruction. La relation est particulièrement apparente en ce qui concerne la danse, le théâtre, l’opéra, les concerts de Jazz ou de musique classique* ». <sup>29</sup> La vie quotidienne des apprenants-stagiaires semble s’ancrer davantage dans des activités en lien avec la famille et pour une partie d’entre eux en rapport avec la nature (pêche, marche, jardinage). Nous pouvons noter également certaines formes d’activités qui se déroulent au domicile : réaliser du bricolage créatif, cuisiner des pâtisseries et s’occuper des enfants.



<sup>29</sup> Cf., MERMET Gérard, 2005, Francoscopie, op. cit., p. 494.

### 2.2.2. Les médias

Usuellement, les médias traditionnels comprennent la presse, la radio, la télévision et ce qui nécessite l'usage de supports : livres, cassettes, CD ROM (*Compact Disc Read Only Memory*), DVD (*Digital Video Disc*). En font partie aussi le cinéma, l'ordinateur et le téléphone. L'usage des médias est répandu chez les apprenants-stagiaires. Le mode d'appréhension privilégié, quels que soient les supports, repose en premier lieu sur l'image (animée ou non) : « *Je préfère (des livres avec) beaucoup d'images, malheureusement, c'est vrai que je devrais arrêter de lire avec des images... J'ai toujours une tendance à regarder qu'avec des images. C'est-à-dire que j'ai toujours pris l'habitude. Vous voyez, depuis quarante ans...* » (1 – For). Au cours de nos entretiens, nous avons pu noter que le verbe « lire » est souvent remplacé par « regarder ». Ainsi, on regarde plus la presse qu'on ne la lit au sens premier du terme. Cette relation privilégiée avec l'image, cultivée par les apprenants-stagiaires, inscrit d'office la télévision au premier rang des médias utilisés.

#### La télévision

Lorsque nous avons abordé l'usage de la télévision, les premières réponses ont été quelquefois « *j'suis pas trop télé* », puis, après relance « *enfin, comme tout le monde* » (6 – For, 7 – For, 16 – S). A l'analyse des entretiens, il apparaît que la télévision occupe une place prépondérante dans la vie quotidienne des apprenants-stagiaires. Tous la citent comme faisant partie de « ce qu'ils font dans leur temps libre ». Ils rejoignent la majorité des Français pour qui la télévision occupe, de loin, la plus grande partie des loisirs. « *Elle est la plus communément pratiquée, indépendamment des critères sociodémographiques (âge, sexe, revenus...)* ». <sup>30</sup>

La télévision est vécue pour certains comme l'unique activité : « *Le seul truc qu'on fait, c'est la télé le soir* » (10 – S). Elle fait parfois partie du quotidien, de façon systématique, sans autre projet que de constituer une présence, de combler un vide pour celui qui vit dans l'isolement : « *Quand je venais pas ici (en formation), je restais toute une journée à la maison, ben du vendredi au vendredi, qu'est-ce que vous faites ? Vous faites que la télévision toute la journée ou vous allez voir pour du travail (...). Après (la formation), je rentre à la maison, je regarde la télévision, et c'est tout, après faire dodo, comme d'habitude* » (1 – For).

---

<sup>30</sup> Cf., MERMET Gérard, 2005, Francoscopie, ibid., p. 409.

Certains apprenants-stagiaires disent que la télévision leur permet de lutter contre l'inactivité, l'ennui : « *La télé, le soir, pour passer le temps, quand j'ai pas sommeil* » (8 – For). Elle apporte une distraction par son approche ludique (les jeux). Mais elle est également vue comme un moyen d'acquérir des informations sur l'actualité, sur des questions de société, d'obtenir des éléments de réponse vis-à-vis d'une situation personnelle : « *Je regarde beaucoup de documentaires qui m'aident à ... enfin tout ce qui est psychologie, santé...* » (20 – C). Elle apporte des repères vis-à-vis du temps (émissions, films historiques) et de l'espace. Elle offre une ouverture sur des espaces lointains et en ce sens est une fenêtre ouverte sur un monde inconnu (exotisme, voyage). Elle est considérée par certains comme remplaçant la lecture de la presse : « *Je ne regarde pas de magazines, de journaux parce que j'ai la même chose à la télé* » (6 – For).

L'analyse des entretiens nous apporte des informations sur ce qui intéresse plus particulièrement les apprenants-stagiaires. Leurs centres d'intérêt portent sur les films, fictions, journaux télévisés, documentaires, variétés, magazines, jeux, émissions sportives, matchs, émissions de télé-réalité, dessins animés, spectacles comiques.

### **Les films**

Tous les apprenants-stagiaires interviewés regardent à la télévision des films et téléfilms. Le terme « feuilleton » est cité à plusieurs reprises. Il s'agit en premier lieu de films policiers, d'enquêtes scientifiques policières, de séries allemandes comme *Derrick*, *Un cas pour deux* ou de séries américaines qui portent sur des drames, des enquêtes. Sont également cités les films d'aventure, d'action, de karaté ; les séries comme *Plus belle la vie*, les émissions comme *Thé ou café*, les téléfilms comme *Joséphine ange gardien* ; les films sur des histoires vraies, d'amour et... ceux qui font peur (suspens, horreur) : « *Tout ce qui fait peur, j'adore ça* » (15 – S) ou qui sont « *marrants* » ( 14 – S). Une personne différencie les films de type américain « *pour me vider la tête* » des « *bons films comme les Choristes, Vol au-dessus d'un nid de coucou, le Papillon...* » (20 – C). Nous observons que les hommes portent un intérêt particulier aux films d'aventure, de guerre, aux séries américaines et aux films policiers. Les femmes, quant à elles, apprécient les films policiers, d'horreur, les téléfilms.

De façon récurrente, des apprenants-stagiaires précisent qu'il est important que les films soient construits à partir d'une histoire vraie, vécue ou qu'ils se rapportent à



leur propre histoire car « *il faut que ça (m')apporte quelque chose* » (19 – C). Nous retrouvons cette caractéristique dans les différentes pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires quel que soit le support (presse, livre, cinéma).

### **Les informations**

L'une des vocations de la télévision est d'informer. Elle le fait en particulier deux fois par jour à l'occasion des journaux de treize heures et de vingt heures. Ces journaux, qu'ils soient régionaux ou nationaux, sont suivis par quinze apprenants-stagiaires sur les vingt : « *J'regarde tout le temps les infos sur la 3 (France 3), les régionales et ensuite les nationales, une fois par jour* » (20 – C). Les informations régionales sont appréciées notamment pour leur proximité car elles permettent de « *savoir ce qui se passe dans la région* » (19 – C), « *parce qu'ils parlent de chez nous* » (5 – For), « *comme ça, je sais ce qui se passe dans la Côte d'Or* » (1 – S).

### **Les documentaires**

Ils intéressent les apprenants-stagiaires, les hommes comme les femmes. Ils portent sur la nature et les animaux, mais également sur l'histoire au sens « d'histoires particulières » et également de « l'histoire universelle » : « *J'aime bien les documentaires sur les histoires vraies, je regarde l'histoire des juifs pendant la guerre* » (6 – For). Sont cités également les documentaires portant sur « *les voyages qui nous emmènent en Indochine, à Pékin et même en France, dans le Sud et le Limousin* » (16 – S). *Ushuaïa* est cité comme « *la nature de par le monde* » (19 – C). Treize personnes sur vingt parlent de documentaires lors des entretiens. Les magazines cités par huit personnes sur vingt traitent de questions liées à la santé (« *Comment perdre des kilos ?*»), de l'accès aux droits et à la justice (« *Sans aucun doute*»), de l'argent (« *Combien ça coûte ?*»), de la défense des animaux (« *30 millions d'amis*»), de questions de société (« *Ça se discute, Envoyé spécial, Zone interdite*»), de la « cuisine facile » mais aussi du sport (notamment le foot). Ces magazines offrent au téléspectateur des thèmes ancrés dans la vie quotidienne et proposent des repères à ceux qui vivent une expérience comparable.

### **Les jeux télévisés**

Ils sont cités par dix apprenants-stagiaires sur vingt : « *Qui veut gagner des millions ? Tout le monde veut prendre sa place, La roue de la Fortune* » ainsi que « *Des chiffres et des lettres* » et « *Questions pour un champion* ». Ces jeux portent parfois un caractère caritatif comme « *Qui veut gagner des millions ?* » (des célébrités jouent

pour des œuvres humanitaires) ou l'espoir d'un gain financier miraculeux (*La roue de la fortune*).

Les autres émissions citées ont pour but de valoriser et d'acquérir des connaissances (*Questions pour un champion, Des chiffres et des lettres*). Outre l'aspect ludique, ces émissions intéressent les apprenants-stagiaires pour leur dimension culturelle : « *J'regarde tous les jours, si j'suis pas là, j'enregistre. C'est bien, c'est de la culture* » (20 – C). Les émissions de télé-réalité ont été citées par cinq apprenants-stagiaires sur vingt (*A la recherche de la nouvelle star*).

### **Le cinéma**

Aller au cinéma n'est pas une pratique courante pour les apprenants-stagiaires. Cette démarche est citée par sept personnes sur les vingt. Durant les six derniers mois, trois sur sept n'y sont pas allés, deux y sont allés une fois, un a profité de la fête du cinéma pour voir six films. Une personne sur les sept a une pratique régulière (deux fois par mois). Elle est la seule sur les vingt apprenants-stagiaires qui ne vit pas dans une situation de précarité économique. Des observations sur les difficultés liées à cette pratique ont été émises. Des freins financiers sont soulignés ainsi que l'impossibilité pour des mères seules de laisser leurs enfants pour sortir : « *C'est difficile d'aller au cinéma, il faut trouver quelqu'un pour garder les enfants* » (18 – C) ; « *Je vais au cinéma de temps en temps quand j'ai un peu d'argent* » (19 – C). Lorsque cette pratique a lieu, elle est souvent partagée avec les enfants. Elle est aussi remplacée par la location de DVD : « *Oui, oui, au cinéma, j'y vais de temps en temps. Mais là, comme j'ai un lecteur DVD, je vais louer les nouveautés à la vidéothèque maintenant* » (1 – For). Au-delà des aspects financiers et des questions d'organisation familiale, ce peu de pratique trouve, nous semble-t-il, une explication dans le fait que « *l'intérêt pour le cinéma apparaît fortement corrélé au niveau social : 68% des catégories socioprofessionnelles supérieures (CSP +, personnes appartenant aux catégories les plus aisées) sont allées au cinéma au moins une fois en 2003. La proportion a atteint 74% chez les diplômés de l'enseignement supérieur. Ils ont représenté un tiers (35%) du public et près de la moitié (48%) des entrées* ». <sup>31</sup>

Les films choisis correspondent à ceux regardés à la télévision : films de guerre, d'aventure, d'humour, films policiers. S'ajoutent à cette liste les films qui portent sur la vie de personnages célèbres (Edith Piaf, Gandhi). Il est difficile pour les

---

<sup>31</sup> Cf., MERMET Gérard, 2005, Francoscopie, ibid., p. 436.

personnes interviewées de citer précisément un titre ou un style de film. Les expressions récurrentes sont : un film sur... ou un film qui parle de ... A titre d'exemple : « *J'aime les films sur la guerre des planètes* », « *des films sur des choses mystérieuses* », « *le film parle d'aventures* ». L'apprenant-stagiaire qui fréquente deux fois par mois le cinéma précise que son choix s'effectue exclusivement par le biais de l'affiche : « *Je regarde des films de guerre, des policiers. Les titres des films ça m'intéresse pas. Je ne retiens pas. Moi, je regarde l'image et je décide d'entrer* ». Comme nous l'avons souligné précédemment, l'usage du verbe *regarder* supplante le verbe *lire*. Une fois encore, nous pouvons noter la prédominance de l'image sur le texte.

### **La presse**

La presse, quotidiens et magazines réunis, est citée par dix apprenants-stagiaires sur les vingt. Il s'agit de journaux de petites annonces (*Paru-Vendu, Top annonces*) et d'informations : *Métro* (quotidien gratuit), *La dernière heure* (quotidien populaire belge consacré aux faits divers, informations locales, sportives), *Le soir* (quotidien belge d'information nationale, plus « classique »), *Le Journal de la Haute-Marne* (quotidien local), *le Petit quotidien* (journal conçu pour les enfants à partir de 6 ans). L'usage est parfois paradoxal : « *Je ne lis pas de journaux parce que je trouve la même chose à la télé* » (1 – For et 6 – For). Cependant « *je regarde le journal le Métro* », *les faits divers, les vols, je fais les jeux fléchés* » (1 – For). L'écart entre « regarder » et « lire » semble souligner des limites d'accès à ces pratiques, limites liées à un rapport à l'écrit difficile. La même personne, lorsqu'on aborde la question de la lecture de livres, répond : « *Je dois un jour essayer, mais c'est pas facile* ». *Le petit quotidien*, s'il est cité par une apprenante-stagiaire (13 – S), n'est pas réellement une pratique spontanée. Ce journal lui est proposé dans le cadre de sa structure d'accompagnement.

Ainsi, après analyse des entretiens, la lecture de journaux d'informations semble exceptionnelle chez les apprenants-stagiaires. Elle concerne en réalité deux personnes sur vingt qui y ont accès : l'une quand elle va « *au bar avec les copains* » (2 – For) et l'autre parce que chaque jour des amis lui passent celui de la veille (20 – C).

Concernant la lecture de magazines (dix personnes sur les vingt), il s'agit majoritairement d'hebdomadaires spécialisés dans l'information sur les « people », les stars du *show-biz*, la mode, la beauté, l'actualité. Ces magazines sont principalement lus par les femmes. Y sont publiés également des fiches cuisine,

des mots croisés et l'horoscope. Ont été cités *Gala*, *Ici Paris*, *Public*, *Closer*, *Femme actuelle*. Leur lecture semble épisodique et circonstanciée : « Ça m'arrive d'acheter Ici Paris lorsqu'il y a Johnny en première page » (5 – For) ; « Je lis des magazines prêtés par ma tante Closer et Public » (9 – For) ; « Gala, par ma famille » (11 – S) ; « J'ai l'opportunité de récupérer des magazines chez ma sœur comme Femme actuelle, Voici, Santé magazine. Je découpe dedans les fiches cuisine, les mots croisés et fléchés » (20 – C). Une personne lit le magazine de sa fille : « Je lis Winks'mag avec ma fille qui a onze ans, il y a la mode dedans, une fois par mois, les recettes simples de cuisine et pas chères, la BD. C'est un peu jeune mais ça me permet de lire » (13 – S). Deux personnes disent lire, de temps en temps, le mensuel *Psychologies*. Ce magazine propose des tests, conseils de psychologues, des témoignages. Il s'intéresse à la vie de couple, à la sexualité, aux relations familiales, à la beauté, au bien-être et à des questions de société. Une personne cite l'achat de *Concours fléchés*, magazine proposant uniquement des jeux fléchés (6 – For). Cet intérêt pour les jeux fléchés fait écho au jeu télévisé cité par les apprenants-stagiaires *Des chiffres et des lettres*. Des magazines spécialisés dans le sport (foot, moto, scooter) sont exclusivement évoqués par les hommes (deux sur huit).

Nous pouvons noter que les dimensions ludiques, festives et identificatoires sont présentes quel que soit le support (télévisuel ou écrit). La télé-réalité, les magazines tels que *Gala*, *Closer*... permettent au téléspectateur ou au lecteur de s'identifier aux protagonistes ou célébrités, d'entrer dans leur vie la plus intime. L'intérêt porté à ces émissions et à ces magazines par les apprenants-stagiaires est partagé par bon nombre de Français : « Force est de constater que les Français ne se lassent pas de regarder ces émissions (télé-réalité). Déçus de leur propre vie, beaucoup préfèrent la vivre par procuration ».<sup>32</sup> La lecture de la presse n'est pas une pratique habituelle. Aucun interviewé n'est abonné à un journal. L'achat régulier de journaux ou magazines n'apparaît pas non plus : « Je les achète de temps en temps » (13 – S). L'accès à la presse écrite est donc tributaire de l'environnement proche familial ou social (coiffeur, bar, salles d'attente). Ainsi, la lecture de la presse est peu pratiquée par les personnes que nous avons interviewées. Cependant, nous retrouvons dans les pratiques énoncées les caractéristiques des lecteurs de presse à faible capital scolaire :

---

<sup>32</sup> Cf., MERMET Gérard, 2005, *Francoscopie*, ibid., p. 432.

- un plus grand intérêt pour les informations locales que nationales (ce que nous avons déjà constaté dans l'analyse relative aux informations télévisées) ;
- une priorité aux informations concernant le sport (foot, moto), l'horoscope, les mariages, les naissances, les décès, les faits divers, la météo ;
- un mode d'appropriation de l'écrit particulier, s'appuyant en premier lieu sur les images et les gros titres.

*« J'lis le journal quand même ! Les gros titres déjà, ce qui se passe dans Ch. (ville de résidence). Les images en couleur souvent, elles accrochent plus ! Un peu le temps (météo) et puis après c'est fini, on remballé » (18 – C).*

Les travaux portant sur les lectures en milieux populaires de Bernard Lahire confortent notre recherche. Il décrit une *« lecture ancrée dans un espace connu, vécu, lecture qui informe sur les faits quotidiens et proches, à un autre degré, ce type de lecture s'articule intimement à l'expérience vécue (...). Les journaux sont lus à partir des schèmes "ordinaires" de la vie quotidienne (éthico-pratiques) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques. La "réduction" du politique à l'éthico-pratique implique comme une dénégation pratique de l'ensemble des références politiques qu'il faut posséder pour lire politiquement un fait et ramène les événements les plus politiquement constitués à des événements pris dans le langage de la morale pratique »*.<sup>33</sup>

### **Les livres**

La lecture de livres dans la vie quotidienne semble au premier abord concerner les trois quarts des apprenants-stagiaires. En effet, à la question posée : *« Lisez-vous des livres ? »*, les réponses ont souvent (quinze sur vingt) été affirmatives. Elles ont été formulées par douze apprenants-stagiaires identifiés par leur structures d'appartenance comme relevant de situation d'illettrisme et trois répondant au profil de *« remise à niveau »*, *« perfectionnement linguistique »*. *« Je lis tout ce qui est plus ou moins romans, des trucs comme ça » (14 – S) ; « J'adore lire » (6 – For) ; « Moi, je lis beaucoup, de tout mais pas trop dur » (15 – S) ; « Je regarde des livres régulièrement » (16 – S)*. Cependant, lorsqu'on tente pour chaque personne de mieux comprendre sa relation au livre et à la lecture, la réalité s'avère plus complexe.

---

<sup>33</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993, op. cit., pp. 109-111.

Des relances ont invité les interviewés à préciser le type de livres, à citer des titres, auteurs, à décrire les conditions de lecture et la fréquence. Les réponses apportées ont révélé des écarts importants lors d'entretiens successifs et ont ainsi éclairé les relations des apprenants-stagiaires vis-à-vis du livre et de la lecture. Ces écarts identifiés ne sont pas sans rapport avec les logiques inhérentes aux cultures populaires qui, comme le souligne Jean-Claude Passeron, ne sont guère déclaratives d'où la nécessité d'en tenir compte durant les entretiens.<sup>34</sup> A titre d'exemple, lors d'une première rencontre, un apprenant-stagiaire explique : « *A la bibliothèque, j'y vais une fois de temps en temps. Des fois c'est pour le bois, des livres d'explication, comment tu dois raboter le bois...* ». Lors du deuxième entretien : « *Lire un livre ? J'dois un jour essayer mais c'est pas facile* » (1 – For). Ces situations illustrent la complexité des modes d'appropriation de l'écrit.

#### L'accès au livre

L'achat de livres en librairie ne peut pas être considéré comme une pratique existante. L'aspect financier est souligné. Le contact entre le livre et son lecteur s'effectue par le don, l'achat de livres d'occasion, le prêt, la fréquentation des bibliothèques. L'usage de la bibliothèque est cité par sept apprenants-stagiaires sur les vingt (quatre hommes et trois femmes). Seules trois personnes (les détenus et une apprenante-stagiaire) ont une pratique régulière de la bibliothèque. Pour les autres, fréquenter la bibliothèque reste un fait exceptionnel et ne se traduit pas toujours par l'emprunt de livres : « *C'est plutôt des livres que j'lis sur place, comme on dit* » (1 – For). Les enfants sont parfois à l'origine de cette pratique. Deux apprenants-stagiaires précisent qu'ils ont constitué leur propre bibliothèque : « *J'ai des livres à la maison, j'ai créé ma bibliothèque* » (16 – S) ; « *J'me fais ma bibliothèque plutôt perso* » (19 – C). L'accès au livre semble plus facile quand il est court et illustré. En ce sens, la littérature de jeunesse semble répondre aux attentes de certains apprenants-stagiaires : « *J'lis très peu. J'aime pas trop lire (...). Les bouquins quand ils sont pas illustrés, c'est pas bien. J'suis comme les gosses, j'trouve que c'est trop long* » (18 – C).

#### La relation au livre et à la lecture

Il semble que le rapport au livre et à la lecture, tel qu'il est exprimé, correspond, dans certaines situations, à l'ébauche d'une relation, à un désir, à un projet, plus

---

<sup>34</sup> Cf., chapitre I, pp. 49-50.

qu'à une réalité effective, installée. Certains interviewés n'ont pas pu citer un auteur ou un titre de livre :

« *J'lis tout ce qui est plus ou moins romans, des trucs comme ça. J'lis quand j'ai un peu de temps. J'ai pas de préférence exacte, ben moi, j'prends un livre et je le lis. Pour l'instant, j'ai pas repris parce que pour l'instant, j'avais pas mal de choses à faire* » (14 – S).

« *Ah, mais moi, j'ai des livres à la maison, j'ai créé ma bibliothèque moi-même. Ça veut dire que j'ai mes livres, euh, j'les lis, je regarde des livres de temps en temps, je lis régulièrement... On lisait les séries vertes, Heidi, j'en ai toujours à la maison. En grande lecture comme Madame Bovary ou les choses comme ça, c'est venu plus tard et je commence à m'intéresser à la lecture et à notre histoire, et c'est pas évident de comprendre l'histoire (...) j'veux savoir notre histoire et la lire par moi-même. Quand je ne comprends pas un mot qui y a dans un livre, j'prends le dictionnaire qui y a à côté* » (16 – S) ; « *Lire ? J'dois un jour essayer mais c'est pas facile* » (1 – For).

« Lire » peut également signifier acquérir des connaissances, réaliser des « devoirs de vacances » : « *J'achète les livres que les enfants ont en vacances et bah, moi, j'achète mon niveau, mon cahier de vacances. J'suis partie en Guadeloupe, j'suis partie avec mon cahier de vacances. J'fais mes devoirs* » (8 – For).

Pour d'autres, la relation au livre semble plus construite, parfois récente, parfois aussi très ponctuelle : « *J'adore lire, ça me permet de découvrir aussi des trucs, des nouveaux paysages, tout ça, quand on prend un livre, c'est pour être dépaysé* » (6 – For) ; « *Des fois, j'lis des gros livres épais* » (12 – S) ; « *Aujourd'hui, j'suis très contente de lire énormément de livres* » (20 – C) ; « *Avant, j'lisais pas, j'savais pas lire donc j'pouvais pas lire. Maintenant, vu que j'sais, j'peux lire des livres qui m'intéressent. C'est un plus pour moi, j'me sens mieux* » (5 – For).

#### Motivations à lire et types de lecture

Il a souvent été difficile aux apprenants-stagiaires de préciser leurs pratiques de lecture : « *J'ai pas de préférence exacte, ben moi, j'prends un livre et j'le lis* » (14 – S) ; « *J'lis des gros livres épais* » (12 – S) ; « *Des livres d'explications, comment tu dois raboter le bois...* » (1 – For) ; « *Des livres de collection, collectifs, des dictionnaires, des heu...* » (9 – For) ; « *En grande lecture comme Madame Bovary ou les choses comme ça...* » (16 – S). La terminologie propre au domaine du livre n'est pas toujours connue (littérature, roman, essai, ...). Ce constat rejoint l'étude

sociologique sur les faibles lecteurs conduite par Joëlle Bahloul : « *La classification par "genres" implique la reconnaissance de la légitimité de l'œuvre et constitue un mode d'emploi pour la lecture, un code de déchiffrement du texte. (...) Le terme "genre" est rarement employé, si ce n'est en réponse à la question de l'enquêteur qui le sollicite. Du genre, le discours passe au contenu thématique et narratif du texte. On observe ainsi un glissement de la terminologie du "livre de" (poésie, histoire, art) à celle du "livre sur" (la médecine, le sport, la guerre, les animaux, etc.)* ». <sup>35</sup>

Nous avons pu cependant repérer des goûts et des choix dominants : un intérêt porté aux romans, histoires vraies, livres sur l'histoire, la guerre, les voyages, mais aussi aux livres pratiques, usuels (dictionnaire). Nous pouvons noter ici des corrélations entre ces centres d'intérêt et les émissions télévisées suivies par les apprenants-stagiaires. Ces choix répondent à des aspirations, telles qu'une acquisition de connaissances, une meilleure compréhension de soi et du monde, une ouverture, l'évasion du quotidien, la distraction.

Les apprenants-stagiaires lisent des romans. Ils sont variés : fantastiques, policiers, d'amour, en lien avec des films... Seul un titre de littérature au sens classique du terme a été cité : « Madame Bovary ». Il s'agit de romans populaires, que l'on trouve plus facilement en grandes surfaces, bureaux de tabac : « *C'est très divers, j'avais passer à l'histoire, comme à un roman de Stephen King ou les romans d'amour, mais pas trop* » (19 – C) ; « *J'lis de police (romans policiers), un peu de tout. J'aime (les livres) d'amour* » (15 – S) ; « *Des fois, c'est des livres comme Gentil flic* » (1 – For) ; « *Des fois, j'lis des gros livres épais, ben Le Bal des louves, j'sais pas si vous connaissez. C'est un roman, ça parle de cinq femmes qui ont une malédiction, qui se transforment en louves* » (12 – S).

Certains choix sont liés au cinéma ou à la télévision : « *J'lis tout, des romans. Là, j'suis en train de lire un film qui est sorti, c'est euh, « Proposition indécente », j'sais pas si vous connaissez, c'est un film qui est sorti et ils l'ont sorti en livre, il est super, j'suis en train de le lire actuellement là* » (5 – For). La lecture de romans sentimentaux est plus répandue chez les femmes. Cette caractéristique est une constante des études portant sur la faible lecture. <sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Cf., BAHLOUL Joëlle, 1990, *Lectures précaires*, Paris, Bibliothèque publique d'information du Centre Georges Pompidou, pp. 67-68.

<sup>36</sup> Cf., BAHLOUL Joëlle, 1990, *ibid*, p. 72.



Les témoignages, histoires vraies, biographies sont appréciés par les apprenants-stagiaires. L'authenticité est un critère de choix : « *Avant, j'lisais un peu, surtout des biographies, des livres que j'aimais sur Piaf, Brassens* » (3 – For) ; « *J'vais à la bibliothèque, j'emprunte des livres, je regarde si c'est à peu près une histoire vraie, j'prends le livre. J'lis quand c'est plus souvent une histoire vraie. J'sais que c'est une histoire qui s'est vraiment passée. C'est plus intéressant pour moi, parce que c'est des choses qui arrivent* » (5 – For) ; « *Tout ce qui est histoire ou histoire vraie. C'est beaucoup le savoir en fait, je cherche à comprendre quand il y a quelque chose qui m'intéresse* » (19 – C). Les « histoires vraies », les témoignages parfois dramatiques répondent à la nécessité d'être impliqué personnellement et émotionnellement : « *Les histoires vraies ? Parce que c'est mieux, c'est plus intéressant. Ça touche plus quand c'est vrai* » (5 – For) ; « *Parce que c'est la vie, ce qui se passe en vrai dans la vie. Ça me touche plus. Un enfant qui a été enlevé en vrai, ça me touche plus que les films où on sait pas si c'est vrai ou non* » (10 – S) ; « *Ce qui m'intéresse le plus, c'est le témoignage des gens qui ont vécu l'histoire* » (6 – For).

L'attrait pour les romans qui ont trait aux expériences vécues et réalistes ainsi qu'aux aventures et réalisations personnelles est caractéristique de la faible lecture qui comme l'écrit Pierre Bourdieu, cité par Joëlle Bahloul, « *tient le livre comme un guide de vie, comme un texte auquel on demande l'art de vivre* ». <sup>37</sup>

L'intérêt pour les livres d'histoire, de guerre, de voyage fait écho aux documentaires ou magazines regardés à la télévision : « *J'adore lire tout ce qui est lointain, livres d'histoires de pays lointains. Ça me permet de découvrir aussi des trucs, des nouveaux paysages, tout ça, quand on prend un livre, c'est pour être dépaysé* » (6 – For) ; « *J'commence à m'intéresser à la lecture et à notre histoire, et c'est pas évident de comprendre l'histoire* » (16 – S). Cet attrait pour l'histoire s'inscrit dans la conception patrimoniale de la culture.

Les livres pratiques et utilitaires cités par les apprenants-stagiaires sont en rapport avec l'apprentissage, l'acquisition de la langue (dictionnaires), de connaissances scolaires mais aussi portent sur le jeu (scrabble, jeux de cartes), les arts martiaux, la cuisine et le bricolage : « *J'lis des livres de cuisine* » (18 – C) ; « *J'lis des livres de collections, des dictionnaires, des dictionnaires de scrabble, des fois je*

---

<sup>37</sup> Cf., BAHLOUL Joëlle, 1990, *ibid*, p. 69.

*l'utilise, je regarde, des fois je regarde les livres sur les jeux de cartes, des fois je regarde les livres sur les arts martiaux. J'ai plein de livres chez moi... des livres de recettes... un peu de tout quoi (...) c'est de la cuisine étrangère, de la cuisine traditionnelle française... un peu de tout quoi » (9 – For) ; « J'lis les livres pour les nuls : l'histoire et le français » (20 – C) ; « J'vais pas souvent à la bibliothèque, j'y vais de temps en temps. Des fois, c'est pour ... comment dire... pour le bois, souvent. Pour le bois, oui, oui, des livres d'explication, comment tu dois raboter le bois, quelle sorte de bois qu'y a (...). Comme les trucs d'étoiles, comme il te parle d'énergie solaire ou des trucs comme ça... » (1 – For).*

Il s'agit ici d'un mode d'appropriation spécifique des lectures populaires qui se caractérise par une dimension pragmatique : « *Les lectures les plus fréquentes des plus faibles lecteurs sont des lectures de "livres pratiques" c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en séries de gestes et d'actions pratiques* ». <sup>38</sup> Le livre apporte des réponses à un questionnement technique ou pratique. Il offre des connaissances et une ouverture sur le monde : « *J'ai toujours été privé de ça comme on dit, comment on fait de l'électricité, disons une plaque solaire, comment on peut le faire, tu vois tous des trucs qu'on peut faire soi-même* » (1 – For).

Les modes d'appropriation de la lecture sont liés aussi à des questions identitaires. Le choix d'un livre peut se faire en rapport au souvenir d'un parent disparu. Le livre établit un lien entre soi et l'absent : « *Je regarde des livres avec les chevaux, c'était le métier de mon père. Comme ça, je pense à lui* » (7– For).

### **L'écriture personnelle**

Les pratiques personnelles d'écriture concernent quatre apprenants-stagiaires sur les vingt. Il s'agit de femmes vivant seules. Aucune n'est inscrite dans un organisme de formation. Une personne fréquente une structure sociale et les trois autres une association culturelle.

Il semble que l'origine de ces pratiques soit liée à une rupture, à l'expérience de la solitude : « *J'écris, depuis le jour où je me suis trouvée toute seule, avant, c'était la télé, point* » (18 – C) ; « *Comme je ne peux pas parler avec les gens, je suis toute seule, donc j'écris* » (11 – S). Il s'agit d'une activité solitaire, voire secrète. Ces personnes écrivent des journaux intimes, des poèmes, des textes s'inspirant

---

<sup>38</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993, op. cit., p. 106.

parfois de chansons, de sujets d'actualité ou de clips vidéo : « *J'écris tous les jours, je tiens mon journal. En ce moment, j'écris à partir de Douce France de Charles Trenet* » (19 – C) ; « *J'écris pour moi, j'écris des poèmes sur mon vécu depuis 15 ans* » (18 – C) ; « *J'écris chez moi, sur ce qui m'arrive dans la vie, ce que je pense de la vie même si ça reste utopique...* » (19 – C) ; « *Le soir j'écris, j'me défoule dessus, sur les pages d'écriture, j'mets tout ce qui se passe dans la tête sur le papier. J'écris beaucoup des chansons. J'écris le soir et des fois au travail. J'suis avec mon chariot et j'prends un papier et j'écris. Après, j'ramène le papier chez moi et puis je le rédige. J'les mets, soit sur un petit cahier, soit sur l'ordi* » (18 – C).

L'écriture apporte un apaisement, un bien-être et permet de laisser une trace : « *Ça me fait du bien ... je préfère écrire parce que j'arrive à dire ce que je pense à voix basse* » (11 – S) ; « *J'écris à la maison, pour moi, quand je vais pas bien* » (20 – C) ; « *Y'a des choses qu'on peut pas dire à haute voix, qu'on écrit sur le papier* » (18 – C) ; « *J'écris pour le lire après, parce que des fois, on pense à des trucs et quand on veut l'écrire, on s'en rappelle plus mais des fois on s'en rappelle* » (11 – S). Elle peut être aussi libératrice : « *Me libérer par l'écriture en même temps de mes sentiments, de mes frustrations, de mes colères, euh, tout y passe : mes haines, mes incompréhensions aussi. Incompréhension des choses de la vie, des injustices qui se passent. Donc, je fais passer par l'écriture mes colères, mes frustrations, mes cauchemars... Pour moi, c'est une sorte de coup de gueule en fait* ». Elle est parfois militante : « *M'exprimer par l'écriture... c'est une façon de militer contre l'intolérance, les inégalités, l'injustice et toutes les formes de maltraitance envers les enfants et les animaux* » (19 – C).

Elle apporte également une distraction et, pour une personne, des échanges privilégiés avec ses enfants : « *Ecrire, ça change les idées. J'écris des poèmes et je les montre à mes enfants le soir et ils les corrigent* » (18 – C).

Cette pratique reste personnelle, cependant le souhait d'être un jour lu est exprimé. Il répond au besoin d'être reconnu, de partager ses expériences avec d'autres : « *Mes écrits sont dans des cartons depuis 10 ans. Si je les publie un jour, ce sera sous un autre nom* » (19 – C) ; « *Ça m'arrive de lire certains écrits des autres et ça me touche et je veux bien que les gens un jour lisent mes écrits sous un pseudo, peut-être ils seront touchés aussi* » (11 – S) ; « *Peut-être à travers mon histoire, d'autres peuvent se reconnaître. Ils vivent peut-être la même chose que moi* » (18 –

C). Une personne publie ses textes sur un site spécialisé d'atelier d'écriture, une autre cherche un moyen pour mettre en ligne ses productions.

### **La musique**

Huit apprenants-stagiaires sur les vingt citent la musique comme faisant partie de leurs centres d'intérêt. Il s'agit de variété, de rock, de chansons françaises, de raï, de slam. Deux apprenants-stagiaires nous ont fait part de leur intérêt pour la musique classique qu'ils écoutent à la radio, à la télévision ou sur DVD. Les auteurs ou interprètes cités sont : Piaf, Mylène Farmer, Johnny Hallyday, Mozart et Chopin.

La musique peut être vécue comme une vraie passion : « *La musique, c'est une passion, j'en écoute tout le temps. J'écoute un peu de tout, plutôt des chansons. C'est une présence* » (18 – C). Cette passion est parfois exclusive, identifiée à un artiste : « *J'écoute la musique de Johnny* » (5 – For) ; « *Mylène Farmer, j'aime bien ses chansons douces et elle dit des choses vraies dans sa musique. Je suis fan d'elle, elle parle de la vie* » (13 – S). Pour d'autres, elle permet de passer le temps : « *J'écoute la radio pour passer le temps et c'est varié* ».

Une seule personne dit avoir eu une pratique artistique musicale (jouer de la mandoline). Il semble qu'aucun apprenant-stagiaire ne fréquente de concerts même si le désir est exprimé pour l'un d'entre eux : « *La musique classique, ça c'est un truc que j'voudrais bien y aller. J'connais, mais j'ai jamais été dans une salle* » (1 – For). On peut noter que ce souhait a émergé suite à une pratique de développement culturel mise en œuvre au sein de l'organisme de formation.

La musique reste une pratique liée à l'écoute, plutôt solitaire. Elle constitue une distraction mais aussi un signe d'appartenance à un groupe. Elle est accessible notamment par la radio, la télévision, l'ordinateur, internet ou les DVD musicaux.

### **L'ordinateur – internet – le téléphone portable**

Six personnes sur les vingt ont un ordinateur à leur domicile. L'achat est parfois lié aux enfants (deux sur vingt). Ainsi, le fait d'avoir des enfants en âge scolaire constitue une motivation à l'acquisition d'un ordinateur : « *J'en avais un à la maison, chez moi. On l'avait acheté pour les enfants parce que c'est important* » (3 – For) ; « *J'touche à l'ordinateur depuis peu, depuis trois mois. Ma deuxième fille, elle a un ordinateur et elle a voulu que j'aie internet donc je lui ai mis internet et mon gendre, il a offert l'ordinateur* » (11 – S).

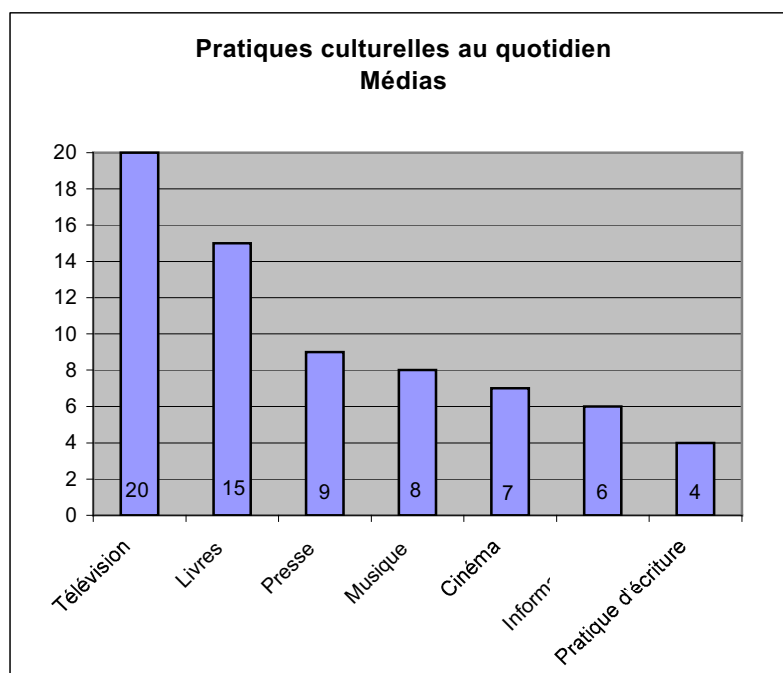
Les apprenants-stagiaires l'utilisent pour communiquer avec l'environnement proche par le biais d'internet, s'informer (météo, actualité), consommer (faire les soldes), regarder des films, écrire des poèmes, jouer (jeux de tarots, solitaire), écrire des lettres administratives, faire ses comptes, s'instruire : « *L'ordinateur ? Des messages à des amis, la famille, ceux qui veulent tchatcher. Je regarde aussi des films, des images sur la montagne, la nature* » (14 – S) ; « *J'fais l'ordinateur, internet chez moi. J'cherche des fringues, j'fais des jeux de tarots, de solitaire* » (15 – S) ; « *Internet, les soldes, la météo, l'actualité, les films, feuilletons* » (13 – S) ; « *J'm'en servais pas pour mes bons trucs, je faisais les comptes, internet. J'm'en servais pas pour écrire ou juste pour écrire des lettres administratives* » (3 – For) ; « *Internet, c'est pour m'instruire* » (20 – C).

Lors de nos entretiens, des limites et des difficultés ont été exprimées en termes d'utilisation et de coût : « *J'avais eu dans le temps un ordinateur, mais comme j'faisais tout des erreurs dedans qu'à la fin du compte je l'ai vendu* » (1 – For). Quelques mois plus tard, la même personne : « *J'en ai un puisque j'ai répondu (au formateur) par internet. J'communique avec mes proches, je regarde la pêche sur internet. Pour l'instant, j'reçois et j'communique mais j'ai pas d'imprimante, ça coûte cher* » (1 – For). Une autre personne précise que son ordinateur lui a été donné : « *C'est de la récup* » (20 – C).

Les difficultés d'expression écrite, comme l'orthographe, sont un frein, notamment lors de communications par internet : « *J'ai toujours l'appréhension des fautes, surtout les terminaisons. Je repense à un exemple, quand je parlais avec quelqu'un sur internet, et là, dans la conversation, elle me dit « Qu'est-ce que vous faites comme fautes ! ». Je suis resté tétanisé. Mais bon, c'est surtout des fautes d'inattention. J'essaie d'envoyer des messages mais j'ai peur des fautes* » (13 – S). Pour une autre personne, l'ordinateur apporte dans ce domaine une aide car il « *corrige les fautes* » (11 – S).

L'informatique et Internet sont des pratiques effectives pour un peu plus d'un quart des apprenants-stagiaires interviewés (six sur vingt). Outre les difficultés liées à la maîtrise de la langue et au fait que l'ordinateur reste un équipement difficile à choisir, à installer et à utiliser, on ne peut faire abstraction du fait que le taux

d'équipement reste très lié à la catégorie sociale (78% des cadres ont un ordinateur contre 38% des ouvriers).<sup>39</sup>



L'usage du téléphone portable est une réalité pour toutes les personnes interviewées à l'exception des détenus. Le langage SMS constitue un nouveau mode de communication écrite et offre ainsi aux apprenants-stagiaires la possibilité d'une nouvelle relation à l'écrit. Cette pratique est vécue comme l'occasion de dépasser la peur de la faute d'orthographe. Elle est désormais quotidienne. Deux apprenants-stagiaires déclarent utiliser le SMS avec des messages très courts (deux à trois lignes) en écrivant des mots entiers. Cette conception renvoie à la dimension normative scolaire de la langue. Les seize autres abrègent les mots constituant leur communication : « *J'utilise le SMS et j'économise le message. J'écris BJR pour dire bonjour, A PLUS pour dire à bientôt, TEF pour dire Téléphone-moi...* » (19 – C).

L'écrit, qu'il soit envisagé à travers son support papier ou informatique, est une pratique existante mais avec ses spécificités et ses limites. Les pratiques d'écriture personnelles restent limitées et confinées. La plupart du temps, elles ne circulent qu'entre pairs (familles, amis). La dimension normative de la langue est vécue comme source d'insécurité quel que soit le support. Le terme « faute », l'idée de ne pas savoir « bien écrire » sont récurrents. Si les difficultés linguistiques sont

<sup>39</sup> Cf., MERMET Gérard, 2007, Francoscopie, *Pour comprendre les Français*, Paris, Larousse, p.430.

réelles, il n'en demeure pas moins que l'acte d'écrire reste soumis au sens et à la valeur qu'on lui attribue. Et c'est bien la force des représentations qui fait que toute écriture crée « *une prise de risques vécue plus ou moins difficilement selon les cas* ». <sup>40</sup>

L'analyse et l'interprétation des entretiens démontrent que les apprenants-stagiaires ont des pratiques culturelles au quotidien. Certaines de ces pratiques sont partagées par l'ensemble de la société. Comme le démontre Bernard Lahire, il n'y a pas une seule vision ordinaire du monde social pouvant hiérarchiser les pratiques culturelles et les associer aux différentes classes sociales. La réalité est bien plus complexe : « *La frontière entre la légitimité culturelle (la haute culture) et l'illégitimité culturelle (la sous culture, le simple divertissement) ne sépare pas seulement les classes mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus dans toutes les classes de la société* ». <sup>41</sup>

Les pratiques identifiées renvoient aux caractéristiques de la culture populaire : une culture plutôt pratique, proche de leur vie quotidienne, faite d'un ensemble de manières de faire, de sentir et de penser lié à des situations immédiates et concrètes. Elle se fonde sur une praxis, sur l'expérience (on apprend en faisant, en observant). Elle s'appuie sur la pensée concrète, l'action, le savoir-faire, la pensée analogique.

Les pratiques de l'écrit sont en rapport avec cette dimension pragmatique. Elles s'ancrent « *dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le réel* ». <sup>42</sup> En ce sens, elles font écho non pas au mode scolaire d'apprentissage mais bien aux pratiques professionnelles qui ont été acquises par imitations et expériences.

Ce mode d'appropriation spécifique rend possible l'existence de pratiques culturelles liées à l'écrit, qu'il s'agisse de lecture de livres ou de la presse ou encore de pratiques d'écriture, même si ces dernières ne concernent pas l'ensemble des apprenants-stagiaires rencontrés. Néanmoins, il apparaît que les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires sont limitées en raison de difficultés liées à l'écrit, à la situation sociale, aux itinéraires personnels et scolaires. Cela pose la question des liens entre les apprentissages

---

<sup>40</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, 1999, op. cit., p. 53.

<sup>41</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 2004, op. cit., p.13.

<sup>42</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993, op. cit., p 105.

théoriques/scolaires et les apprentissages en lien avec la pratique/l'expérience. Le dépassement de l'opposition classique culture populaire/culture cultivée n'exige-t-il pas la prise en compte des différents modes d'appropriation du réel ? La pratique des ateliers d'écriture et la publication de textes réalisés par des apprenants-stagiaires rendent possible l'expression de la culture populaire avec ses spécificités tout en ouvrant d'autres voies vers d'autres espaces (sociaux et culturels).

Par ailleurs, l'analyse des entretiens rend visible et lisible la présence d'un désir, d'une forme d'appétence pour aller vers d'autres formes de savoir et d'expression. La télévision et internet sont des outils qui, dans ces situations, permettent en partie de contourner ces obstacles et d'acquérir des notions et des connaissances jusqu'ici inaccessibles. Pour autant, nous pouvons noter que ces outils ne suffisent pas en eux-mêmes pour accéder à toute forme de culture.

La connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche d'accompagnement linguistique. L'apprentissage formel de l'écrit ne relève pas d'une puissance magique qui s'exprimerait dans un lieu déterminé. On ne peut dissocier l'apprentissage formel du contexte culturel dans lequel l'apprenant-stagiaire se trouve. Cette réalité doit nous questionner sur la prise en compte, dans un programme de formation, du « terroir » dans lequel les personnes vivent, de ce que les sujets apprennent ailleurs dans leur vie ordinaire, même si ce « terroir » est limité. Car cet apprentissage informel permet de donner à la fois un sens et une interaction entre la formation et l'expérience. Ainsi, nous pouvons dire avec Jean-Paul Hauteceur que la formation de base découle de « *la volonté de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre. Les gens, les groupes, les communautés ont un héritage des savoirs (ou capital culturel) qui constitue la base de leur interprétation du monde... Les formations commencent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs coutumes, leurs sélections et leurs utopies. Toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires* ». <sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1997, op. cit., p. 5.



### 3. Représentations et pratiques de l'écrit

A travers les activités et centres d'intérêt des apprenants-stagiaires, nous avons identifié des pratiques de l'écrit. Ces dernières se traduisent par une lecture de la presse, de livres, l'usage de l'informatique mais aussi des pratiques d'écriture personnelles. En échangeant autour de ces pratiques, les apprenants-stagiaires ont énoncé des difficultés concrètes dans leur rapport à l'écrit. Nous avons cherché à comprendre plus précisément ce que les apprenants-stagiaires entendaient par les termes *lire* et *écrire* et ce que cela impliquait dans leur vie au quotidien. Nous leur avons posé la question suivante : « Lire et écrire, qu'est-ce que ça représente pour vous ? ». Précisons que nous n'avons pas utilisé le terme « illettrisme » dans notre questionnaire et les apprenants-stagiaires, lorsqu'ils se sont exprimés sur leurs difficultés, ne se sont pas définis comme illettrés. Nous utilisons ces termes pour l'interprétation des données.

Les représentations de l'écrit que nous avons identifiées font écho aux souvenirs de l'apprentissage scolaire mais aussi à des parcours longs et souvent difficiles qui traversent la vie familiale, sociale et professionnelle. Les apprenants-stagiaires attribuent une forte valeur à l'écrit. Ils le considèrent comme très important et indispensable pour de multiples raisons dont l'éducation des enfants, l'autonomie au quotidien, l'ouverture au monde, le bien-être, l'épanouissement personnel. Ces représentations sont parfois identiques à celles de la culture, qui pour beaucoup, signifie savoir lire, écrire et dire.

Comment les apprenants-stagiaires caractérisent-ils leurs situations d'illettrisme ? Qu'en disent-ils des conséquences concernant le rapport à soi et aux autres, l'intégration sociale et professionnelle mais aussi l'accès à la culture ? Ces représentations sont-elles uniformes ou au contraire pouvons-nous noter des écarts en termes de maîtrise de l'écrit, de valeur attribuée, d'intérêt porté ? Existe-t-il des représentations dominantes selon les structures d'appartenance (formatives, sociales, culturelles) ?

### 3.1. L'écrit, facteur d'exclusion

De l'analyse des entretiens émerge de façon explicite la fragilité de ce lien qui se tisse entre eux-mêmes et l'écrit. Ils en décrivent les conséquences sur les plans personnel et professionnel. Qu'ils soient pères, mères de famille, salariés, ils ressentent la non-maîtrise de l'écrit comme une entrave à leur autonomie. L'illettrisme, selon eux, crée une dépendance vis-à-vis des autres, les prive d'une ouverture sur l'environnement proche, d'une compréhension du monde qui les entoure et engendre des situations d'exclusion (professionnelle et sociale). Ces représentations sont le fruit d'une prise de conscience parfois très récente : « *J'comprends seulement que c'est important de savoir lire et écrire* » (10 – S). Elles reflètent un travail d'analyse et de réflexion de la part des apprenants-stagiaires sur leurs parcours au regard de l'écrit.

L'incidence de la maîtrise de l'écrit sur la vie professionnelle est soulignée par cinq sur vingt apprenants-stagiaires (trois sur huit du champ social et deux sur neuf du champ formatif). Les difficultés de maîtrise de l'écrit font obstacle à la construction d'un projet : « *Mon rêve, moi, si c'était pas trop tard, c'était de faire police. Je peux pas le faire, c'est trop tard, parce qu'il faut lire, écrire comme il faut* » (15 – S) ; « *J'ai travaillé aux écluses en tant que remplaçant, j'ai passé les concours que j'ai dû rater à cause du français et mon objectif est toujours de passer les concours à la DDE* » (16 – S). Les situations d'illettrisme compromettent l'accès à la formation et à la qualification : « *Vous savez comment j'ai fait pour arriver à mon diplôme ? ... Parce que c'est toute une histoire. J'allais à l'école au cours du soir, tous les jours de six heures à neuf heures du soir et j'avais à l'époque un petit enregistreur. J'enregistrais tout le cours. Et comme j'étais déjà Brigadier et que je roulais avec une petite camionnette... du matin au soir la cassette tournait. Alors, le professeur, il connaissait mes difficultés, il me donnait les questionnaires. Y avait question 1, question 2... et j'avais les réponses. Alors, si tu me posais la question, j'savais pas te répondre, mais si tu me disais question 3, oui, je savais la réponse. Il fallait que je redébobine tout...* » (2 – For).

Lorsque l'on est en situation de travail, le rapport à l'écrit peut parfois être occulté. Un apprenant-stagiaire explique que, si pour lui aujourd'hui l'écrit « *est important pour tout* », il n'en a pas toujours été ainsi : « *Au départ je disais non,*

*parce que jusque maintenant j'ai travaillé et j'ai jamais eu de problèmes avec question d'écrire et lire. J'ai toujours travaillé sans savoir lire et écrire* ». C'est l'évolution de sa situation vis-à-vis de l'emploi qui a transformé sa représentation de l'écrit : *« C'est vrai que j'ai jamais été plus loin (...) j'ai jamais été plus haut que manœuvre. Le problème, c'est que j'ai jamais eu de promotion, j'ai travaillé à la ville pendant quinze ans, ils m'ont jeté parce que, pour eux, j'évolue pas (...). Ils me mettaient chaque fois des menaces comme quoi ils me foutaient dehors. Un de ces jours j'en ai eu marre, j'ai plus été travailler et comme j'ai pas prévenu vingt-quatre heures avant, eh bien, j'ai été pénalisé et moi, il fallait expliquer à L. comme quoi que je n'savais pas lire ni écrire, que je ne savais pas leur écrire pour dire que j'étais en problèmes, et ils m'ont jeté comme pour dire "ben c'est votre faute, vous avez qu'à apprendre à lire et à écrire" »* (1 – For).

Ces propos confirment que la non-maîtrise de l'écrit est une source de difficultés multiples concernant la vie professionnelle dans son ensemble : projet, intégration, évolution. Ils éclairent les conditions dans lesquelles en France métropolitaine 57% des personnes en situation d'illettrisme exercent leur vie professionnelle.<sup>44</sup>

Les représentations de l'écrit des apprenants-stagiaires portent également sur l'inégalité d'accès aux droits et sur la dépendance. Elles sont évoquées par sept sur vingt des apprenants-stagiaires (deux sur huit du champ social, quatre sur neuf du champ formatif et un sur trois du champ culturel) : *« J'mettais mes papiers, soit des recommandés que je comprenais, je les mettais à côté. Souvent, j'ai eu beaucoup d'ennuis avec ça, j'avais des lettres qui étaient urgentes, j'm'en foutais, j'les mettais aussi à côté. Ça veut dire qu'au fur et à mesure, j'ai eu des huissiers qui venaient et je comprenais pas pourquoi ils venaient. J'ai chaque fois demandé pourquoi ils venaient – ben, vous avez eu les lettres – Desquelles lettres ? Et ils ont vu un paquet comme ça, j'avais mis sur le côté, moi, je les mettais comme ça, je comprenais rien, et comme personne m'aidait pour quoi que ce soit. Alors moi, j'ai fait comme si je savais lire et en fait, j'savais pas »* (1 – For). La recherche de travail, les tâches administratives les plus simples sont vécues comme des obstacles à surmonter : *« Parce que moi, j'allais à la poste, je leur demandais qu'ils le remplissent (le document), quand j'allais à la Commune pour trouver du travail, c'était pas moi, c'était eux qui le remplissaient, c'est tout »* (1 – For) ;

---

<sup>44</sup> Cf., Evaluation des difficultés des adultes face à l'écrit par l'enquête IVQ 2005, op. cit.

« Dans le temps, j'allais à la banque ou à la poste (...) tu dois faire un virement, écrire ton nom, ton adresse, ça c'est pas difficile (...) mais quand il faut marquer par exemple 1926 F comment je fais ? (...) je vais à la poste et je sais que la dame va me dire : "Monsieur, faut remplir ça sur votre bon". Alors y a deux possibilités "Oh Madame, excuse-moi, j'ai oublié mes lunettes" ou bien quand j'en avais 4,5, j'prenais une bande Velpo, tu mets ça jusqu'ici, tu dois ressembler à un cachet et tu vas à la poste... Pourquoi ? Parce qu'elle allait me demander d'écrire sur mon bon et comme j'sais pas. Allez dire à la dame "excusez moi, j'sais pas écrire". Elle va me dire : "Et ho, d'où y sort celui-là, y vient de Saint-Gilles ou quoi ?" » (2 – For). Ces propos nous indiquent que le rapport à l'écrit influe sur le rapport à soi et aux autres. Lorsqu'il est face à une situation qui exige la maîtrise de l'écrit, l'apprenant-stagiaire se sent doublement en difficulté. D'une part, il ne sait pas répondre à ce que l'on attend de lui et d'autre part, il ressent intuitivement que cette non-réponse interfère négativement dans la perception que l'autre a de lui et en conséquence, dans l'estime qu'il se porte à lui-même.

Ces situations de dépendance sont vécues comme une perte de dignité et d'intimité : « Moi, j'savais lire un petit peu et mon mari m'aidait un p'tit peu, et bah, quand mes enfants ont commencé à lire et à écrire, ils m'ont aidée un peu mais après, j'ai personne maintenant, je suis toute seule, parce que mon mari est décédé, mes enfants, ils sont pas chez moi, ils ont grandi et chacun a sa maison alors moi, je suis toute seule pour lire. Quand je reçois une lettre, je vais pas aller chez la voisine, il faut que je fasse mes affaires » (8 – For). Ces difficultés s'amplifient notamment en milieu carcéral où rien ne peut se faire sans passer par l'écrit : « Ici, on voit l'importance de savoir lire et écrire. Ceux qui ont du mal ici, ils sont bloqués, ils se retrouvent coincés dès qu'ils doivent écrire une lettre ou parler d'un problème qu'ils rencontrent, parce qu'en prison, pour n'importe quelle demande à formuler, il faut un écrit » (4 – For).<sup>45</sup>

La dépendance induit des sentiments de mal-être, de honte et de frustration : « Parce que moi, j'étais honte de moi. J'ai pas peur de le dire moi-même, j'avais honte. Quand j'allais à la Préfecture, qu'on me disait : "Remplissez ce papier" et bah, j'disais : "Ah, bah, j'sais pas". Oui, les gens vous regardent, dans leur cœur,

---

<sup>45</sup> Ces propos concernent plus de 50% des personnes détenues entrant dans les prisons françaises qui sont sans diplôme ni qualification professionnelle et parmi elles se trouve un nombre important en situation d'illettrisme. Cf., Ministère de la Justice, 1997, *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire*, op. cit.

*ils disent : "Comment ça se fait que celle-là, elle sait pas lire ?" (...) Avant, j'étais obligée d'emmener mes enfants pour dire : "Tu viens, y a un papier à remplir" alors, mes enfants, ils me disaient : "Fais un effort, tu peux" alors à force d'entendre ça aussi (...) » (8 – For).*

Les représentations de l'écrit des apprenants-stagiaires nous aident à comprendre combien il peut être difficile au quotidien d'être en situation d'illettrisme. Les stratégies mises en œuvre pour dissimuler ces difficultés témoignent d'une souffrance mais aussi d'une conscience aiguë de l'incongruité d'une telle situation dans nos sociétés de l'écrit où l'école est gratuite et obligatoire : « *Jusqu'à 40 ans, j'ai toujours fait comme si je savais lire et écrire et en fait je savais pas* » (1 – For).

### **3.2. Un rapport à l'écrit encore difficile**

Le rapport à l'écrit est ressenti par seize sur vingt des personnes interviewées comme une relation encore mal aisée, en construction (sept sur huit du champ social, huit sur neuf du champ formatif et un sur trois du champ culturel).

La lecture est, dans certaines situations, décrite comme hésitante, produisant de multiples interrogations notamment en matière de sens : « *Ben, disons que pour lire, je vais vous le dire franchement, j'me débrouille. (...) Pour lire c'est mieux, parce que j'sais mieux comprendre qu'est-ce que je lis. Je vais pas rapidement mais je lis et je sais ce que je lis. Qu'avant, je comprenais rien. (...) Ben disons que quand j'avais quelque part maintenant, je peux lire une affiche pour dire c'est quoi, qu'est-ce que c'est cette affiche-là. J'ai encore un peu de difficultés, c'est quand les lettres sont coupées, pour expliquer qu'est-ce que c'est, je dois encore réfléchir qu'est-ce que c'est exactement. Parce que je n'ai pas encore de présence pour dire : "Tiens, ça c'est pour un travail" ou ça peut correspondre à une demande de quelque chose. Je ne comprends pas encore bien. (...) Pour l'instant j'avais dire j'évolue* » (1 – For).

Ce rapport à l'écrit exige beaucoup d'efforts et de concentration. Certains le vivent difficilement notamment lorsque l'origine de leurs difficultés est liée à des troubles fonctionnels du langage (surdité, dyslexie) : « *Je recommence à lire et c'est vrai que comme j'ai pas l'habitude de lire, je suis fort fatigué à lire ... je*

*veux dire j'ai pas un entraînement avec mon cerveau... voilà, j dois faire beaucoup d'efforts pour lire, ça veut dire pour rester dedans. Quand je vois que ça va pas du tout, quand je vois que j'ai un peu de fatigue, comme on appelle, la fatigue du cerveau, je dirais plutôt de cerveau, qu'est-ce que je fais ? Je ferme mon livre mais je mets la page où j'ai arrêté. Après j'attends un peu, après je recommence quand il faut vraiment lire » (1 – For).*

*« Je ne sais pas lire, je n'lis pas du tout. J'ai appris en même temps à lire avec les enfants. J'bute sur un mot et j'arrête, sauf si c'est une facture. J'ai une copine qui m'donne un coup de main » (10 – For).* Nous sommes ici encore très loin d'une lecture source de plaisir.

Écrire est vécu par certains comme un acte très difficile et parfois ressenti comme bien plus laborieux que lire : *« (Écrire), c'est difficile pour moi, c'est ce qui me manque le plus » (1 – For)* ; *« C'est vrai que lire ça a été... je peux lire maintenant. Tu m' donnes n'importe quel texte aucun problème. Mais écrire, ça c'est... je m'améliore hein, mais c'est, écrire ça c'est, surtout la langue française » (2 – For)* ; *« (Lire et écrire), c'est très important mais j'ai toujours l'appréhension des fautes, surtout avec les terminaisons » (3 – For)* ; *« Il me manque plein de choses, remplir les papiers, j'arriverai pas à tout faire, demander des questions, tout ça » (15 – S)*. Les difficultés identifiées par les apprenants-stagiaires dépassent le domaine du lire et de l'écrire et touchent d'autres savoirs de base : *« Compter, j'arrive pas » (7 – For)* ; *« Écrire des lettres, si, ça va, j'me débrouille mais disons que je fais des fautes d'orthographe en français tout ça... En maths, c'était pire, parce que j'arrivais pas » (6 – For)*.

Il semble qu'un mal-être perdure malgré le fait d'avoir entamé une démarche d'apprentissage : *« Je suis très fâché et actuellement je vois ça encore... j'suis gêné, ça fait mal, imagine-toi..., ça fait terriblement mal » (2 – For)* ; *« J'ai toujours l'appréhension des fautes » (5 – For)* ; *« Mais quand même, y a quelque chose qui manque. Parce que quand vous voyez quelqu'un qui lit quelque chose vous êtes comme un abruti, vous êtes en train de dire : "Ah, si je savais, si je savais" (8 – For)* ; *« Par rapport à ce que j'ai vécu par rapport à la lecture et à l'écriture, ce qu'a été le plus dur pour moi c'est de voir les difficultés que j'ai surmontées pour l'écriture et surtout pour l'orthographe parce que c'est une catastrophe chez moi ».*

D'une manière générale, la maîtrise de l'écrit est envisagée tout à la fois comme un désir, un projet et comme une quête difficile. Tout au long de ce cheminement, les apprenants-stagiaires mettent en œuvre des stratégies leur permettant d'appréhender les diverses situations où l'écrit est requis dans la vie quotidienne. Ainsi, l'acte d'écrire est étayé par des instruments, outils spécifiques construits par l'apprenant-stagiaire (modèles conservés dans des cahiers, livres...) : « *Je peux écrire une lettre euh, pas ici parce que j'ai pas mes instruments mais quand je suis dans ma classe ou je suis chez moi euh, je peux écrire à mon notaire, je peux écrire à mon avocat, je peux écrire au Roi. Pourquoi ? Parce que quand je vois quelque chose qui me plaît, je le marque à la maison, j'ai un gros livre... ah tiens, cette phrase-là, c'est une phrase qu'on emploie couramment et je copie cette phrase dans mon cahier. Si un jour, j'ai besoin d'une des phrases... tiens oui, je dois juste tout simplement changer là, un tout petit peu et... c'est mon... moi j'appelle ça mon livre de Dieu mais c'est moi qui l'ai créé ce livre de Dieu, c'est lui qui m'aide* » (2 – For). Ces propos nous renvoient à la conception de l'Égypte pharaonique pour qui la naissance de l'écriture est un don des Dieux liée au sacré et au secret du monde. Ainsi, être en capacité de lire et d'écrire est aujourd'hui toujours synonyme de pouvoir déchiffrer, découvrir et interpréter le monde. Peu à peu, la personne en situation d'illettrisme dépasse son sentiment d'impuissance pour enfin éprouver la satisfaction d'accéder au pouvoir d'être libre, autonome.

Les apprenants-stagiaires soulignent cependant l'évolution de leur rapport à l'écrit comme salubre car vecteur de bien-être, d'autonomie et d'ouverture culturelle : « *C'est très important pour moi, c'est important, j'sais pas si pour les autres c'est important mais pour moi si. C'est dur en plus, ça fait deux ans que je travaille dur... c'est un plus, c'est avoir vraiment là son indépendance, c'est enfin lire des livres qui nous intéressent (...). C'est un plus pour moi, j'me sens mieux ... parce qu'avant je savais ni lire, ni écrire, ni compter, maintenant je sais tout presque.. ; c'est pas encore au point et c'est vrai que j'me sens mieux quand on me demande de lire, j'ai plus peur de lire, avant j'voulais pas voir que je savais pas...* » (5 – For). En ce sens, l'acte de lire et d'écrire est assimilé à un dépassement de soi, une victoire : « *Bah, vous savez, quand vous savez pas lire et que petit à petit vous apprenez à lire, c'est un choc, c'est important. Faut mettre dans votre tête* » (8 – For) ; « *Ça m'encourage de dire, ben, j'ai appris ça, j'ai appris à faire ça, j'ai appris à m'en sortir* » (13 – S) ; « *( Lire et écrire ?) c'est tous les efforts que j'ai faits jusqu'à maintenant, confiance en soi, un peu plus confiance en soi*

*maintenant, c'est casser les barrières, en fait les barrières qu'y avaient un peu devant moi. Parce qu'y avait une barrière, j'arrivais pas à franchir avant* » (12 – S).

*« Une fierté, une petite fierté. La lecture, c'est un champ de roses (...). L'écriture, c'est un petit lilas, tout petit lilas qui commence à pousser et qui dans quelques mois ou dans un an, pour moi, c'est dans quelques mois, il va s'ouvrir un tout petit peu et avec tous les trucs que j'ai appris (...) je parviens à écrire* » (2 – For).

Cette victoire de l'apprenant-stagiaire prend toute sa valeur lorsqu'elle est reconnue par l'environnement proche et en premier lieu la famille : *« Quand on sait un peu lire et écrire, on est fière de soi. Je suis fière de moi-même quand mes petits-enfants me font lire ou quelque chose quand j'ai pas compris. Je suis fière pour dire : " Tu sais, c'est pas parce que vous êtes petits et moi, je suis vieille, je suis plus grande que vous, mais vous pouvez m'apprendre aussi", alors je suis contente et je lis avec eux* » (8 – For).

### **3.3. Lire, écrire : des compétences de base vues comme indispensables**

La valeur attribuée à l'écrit est en rapport avec les difficultés identifiées par les apprenants-stagiaires dans leur vie quotidienne. Ils mettent en relation l'écrit et l'éducation des enfants, la compréhension de l'environnement, l'autonomie dans la vie quotidienne, l'ouverture aux autres et au monde.

Le lien entre maîtrise de l'écrit et éducation des enfants est souligné par sept sur vingt apprenants-stagiaires (quatre sur huit du champ social, un sur neuf du champ formatif et deux sur trois du champ culturel). Ils estiment qu'il est difficile de tenir son rôle de parent lorsque l'on ne maîtrise pas l'écrit : *« Je vais vous dire quelque chose je savais pas bien lire et écrire, j'ai arrêté en cours élémentaire 2<sup>e</sup> année, mais quand les enfants ont été en cours préparatoire plus tard j'ai acheté des livres, vous savez, tous les petits livres ça va, mais à partir d'un certain moment on peut pas, je peux pas et bah j'étais à cheval sur mes enfants. Et après, dès que mon mari venait, il leur faisait regarder si j'avais bien fait lire les enfants. Je payais les gens pour faire lire mes enfants quand mon mari était pas là pour que mes enfants sont pas couillons comme moi* » (8 – For). Ces représentations renvoient à leur propre parcours. Nous avons vu, en effet, que la moitié des personnes interviewées pensait que leurs situations d'échec scolaire étaient dues



entre autres à la situation familiale et notamment à l'incapacité des parents à les aider : « (Lire et écrire), c'est important, parce que moi, j'ai des enfants et je veux qu'ils apprennent à l'école. J'veux pas qu'ils fassent la bêtise que j'ai fait de pas apprendre. Je leur dis souvent : " Faites pas comme moi et apprenez à l'école ..." c'est important pour aider mes enfants à l'école » (10 – S) ; « Avant, je me laissais un peu aller, je disais c'est pas bien grave, j'apprendrai un peu plus tard et puis quand je vois mes enfants grandir, j'me dis on a pas bien le choix » (13 – S) ; « C'est fondamental et pour ma fille, ça m'aide énormément » (20 – C).

La lecture et l'écriture sont également vues comme les clés permettant d'accéder aux connaissances générales et de construire des repères : « C'est important, pour les connaissances de la vie. C'est très important parce que justement, j'en ai deux (enfants) qui savent pas lire et on leur dit c'est la base principale de savoir lire et écrire. Moi, je sais lire, je sais écrire, avec quelques fautes, mais... Si on sait pas lire on peut pas savoir les connaissances de la vie, par exemple sur l'être humain, sur la nature, sur toutes ces choses, sur l'univers, sur les fleurs, les animaux et puis sur les poésies aussi » (11 – S) ; « Ça m'ouvre des portes sur le savoir, toujours apprendre » (19 – C). Ces connaissances permettent de se situer et de faire des choix : « En fait, si on sait pas lire on peut pas savoir si c'est bien ou c'est pas bien » (11 – S).

Pour les apprenants-stagiaires, lire et écrire sont indispensables. Ils permettent d'être autonome dans les actes de la vie quotidienne, de réussir professionnellement et personnellement. Ils sont d'autant plus nécessaires qu'ils sont perçus comme ce qui permet de « s'en sortir dans la vie » : « Ça représente ben savoir lire, on peut lire des bouquins, on peut lire des panneaux, on a besoin je pense de savoir lire. Ecrire aussi parce que bon, souvent on est dans une entreprise, on vous demande d'écrire ci ou ça et si vous savez pas écrire, ni lire, vous êtes un peu gêné quoi, vous arrivez pas à avancer. Ça me permet déjà de me détendre, d'apprendre de plus en plus... Quand t'arrives chez un employeur ou faire des papiers t'arrives mieux à t'en sortir que quelqu'un qui n'y arrive pas » (14 – S) ; « (Lire et écrire) pour pouvoir m'en sortir dans la vie, en ce moment qui n'est pas facile » (13 – S) ; « J'veux aller de l'avant, je veux savoir, écrire et parler correctement. C'est mon objectif à tous les domaines aussi bien professionnellement dans les services que personnellement » (16 – S).

Le rapport à l'écrit est aussi identifié à la notion de plaisir, d'épanouissement, d'ouverture culturelle par six sur vingt des personnes interviewées (quatre sur neuf du champ formatif et deux sur trois du champ culturel). Comme nous l'avons présenté dans le point concernant les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires, ces notions de plaisir, de bien-être peuvent être le fruit de pratiques personnelles de lecture et/ou d'écriture. L'écriture est considérée comme un outil libérateur d'expression : « Lire et écrire ? Ben ça me permet de m'exprimer d'abord » (6 – For) ; « Et écrire, c'est vider ce que je ressens, c'est un exutoire. En prison, on est face à de multiples discriminations sur tout, le nom de famille, les vêtements et il y a beaucoup de violence. Donc, il faut se maîtriser car si on se maîtrise pas on est toujours en conflit avec tout le monde et c'est pas bon. Or lire et écrire surtout ça sert à évacuer le stress. Par exemple, j'ai perdu une fille, il y a 15, 16 ans, elle avait 5 ans, j'ai très mal vécu son décès et écrire, ça m'a aidé » (4 – For) ; « J'me défoule. Le soir, quand les enfants sont couchés et ben, j'écris des textes, tout ce qui se passe dans ma tête. Comme moi, j'fais pas d'autres activités, donc le soir, j'me défoule dessus, sur les pages d'écriture, je mets tout ce qui se passe dans la tête sur papier... disons que ça soulage un peu... » (18 – C).

Six sur vingt des apprenants-stagiaires (deux sur huit du champ social, un sur neuf du champ formatif et trois sur trois du champ culturel) associent à cette faculté libératrice de l'écrit un pouvoir quasi thérapeutique : écrire évacue la souffrance, le mal-être, renforce l'estime de soi, la confiance en soi « pour permettre de s'exprimer, d'avoir plus confiance en soi » (20 – C). Il est la voie par laquelle peuvent se réparer les blessures antérieures, s'effacer en partie le sentiment d'échec vis-à-vis du parcours scolaire. Même si l'on n'a pas réussi dans le système scolaire, il est possible d'être reconnu comme quelqu'un du point de vue de l'intelligence, de la culture, des connaissances. C'est une autre voie, un moyen de dépassement de la culture pratique pour s'inscrire dans une démarche réflexive : « On se prouve aussi que l'on arrive à faire quelque chose malgré tout des études qu'on a pas fait. On en a pas fait donc, on arrive à faire avec l'écriture. On peut y arriver sans faire d'études, sans rien du tout, que tout le monde peut le faire : passer un message par écrit » (18 – C). Ceux qui ont réussi cet itinéraire semblent être porteurs d'un message : c'est possible malgré toutes les difficultés.

La capacité de lire et d'écrire est une preuve vis-à-vis de soi-même et des autres d'exister en tant qu'être doté de valeur, de sujet à part entière : « *J'apporte ma culture aux autres, tous ceux qui ont pas su voir que j'avais une certaine culture, qui m'ont rabaissée parce que quand on n'a pas de diplômes, quand on n'a pas un certain statut et qu'on a fait par exemple des ménages toute sa vie, on n'est pas cultivé. Pour moi, c'est faux et j'ai eu du mal à extérioriser tout ça et si j'ai écrit c'est bien parce que je n'arrivais pas à le dire* » (20 – C).

Ainsi lire et écrire, pour les apprenants-stagiaires, sont des compétences qui dépassent les nécessités pratiques d'une société de l'écrit. Elles portent une dimension ontologique au sens où elles offrent à chacun le pouvoir d'être quelqu'un, un sujet à part entière dans une double relation : relation à soi et aux autres. Lire et écrire renforcent la confiance en soi, l'estime de soi et sont la preuve vis-à-vis de soi et des autres de sa propre valeur : « *C'est de pas être exclu, un défoulement... parce que si on sait pas trop lire ni écrire, on est déjà un p'tit peu exclu quand même ... on est mis de côté quoi, on s'intéresse plus à lui, on le regarde différemment* » (18 – C).

Cette conscience aiguë de la valeur de l'écrit et du parcours accompli rend l'individu sensible à ceux qui rencontrent les mêmes difficultés. Elle l'invite à se tourner vers l'autre, à lui apporter ses connaissances et compétences : « *Alors moi, je sens que je dois aider les autres puisque moi je sais lire et écrire* » (4 – For) ; « (...) *Surtout d'apporter aux autres sa culture, moi qui me sentais pas cultivé du tout, je prends conscience que c'est faux, que j'ai énormément de culture mais que j'ai pas su la mettre en pratique et la donner aux autres* » (20 – C). Lire et écrire peuvent ainsi être des vecteurs d'ouverture et d'échanges : « *Lire et écrire ? Disons déjà pour communiquer avec euh ben tout le monde et apporter mes connaissances à d'autres et puis en recevoir tout autant de la part des autres* » (18 – C) ; « *La communication aussi, communiquer avec les autres par écrit, par la lecture, par tout en fait, par tous les moyens et puis moi, ça m'apprend et puis moi j'aime tout apprendre, tout comprendre, tout savoir et puis voilà. M'exprimer aussi par l'écriture* » (19 – C).

Nous avons pu observer des similitudes entre les représentations de la culture et celles de l'écrit. Ces représentations s'inscrivent dans une vision instrumentale : « *La culture est considérée comme une boîte à outils pour agir. Comme la langue,*

*elle constitue un moyen pour l'individu de mieux comprendre le monde, de le maîtriser, de s'y insérer* ». <sup>46</sup>

Les représentations identifiées reflètent ce qui a manqué au parcours scolaire et ce que les apprenants-stagiaires désirent conquérir, à savoir les apprentissages de base. Ainsi, les représentations de l'écrit portent-elles la marque de l'absence, de l'effort pas toujours récompensé, de la peur (celle de ne pas pouvoir faire face, celle du regard des autres), de la culpabilité. L'écrit est perçu comme à l'origine de difficultés dans les relations à l'autre, d'échecs professionnels et personnels. Il est source de complications au quotidien et sa non-maîtrise implique la mise en œuvre de stratégies d'évitement ou de contournement.

En miroir, ces représentations sont empreintes d'espoirs, de désirs, de satisfactions de voir enfin l'effort récompensé, de fierté d'avoir réussi à dépasser les difficultés et quelquefois de plaisir... Il est vrai qu'au moment où nous les avons rencontrés, les apprenants-stagiaires interviewés avaient entamé une démarche d'appropriation de l'écrit. Pour autant, leurs relations à la lecture et à l'écriture ne sont pas uniformes. On peut noter des écarts importants tant du point de vue de la maîtrise proprement dite de l'écrit (savoir lire et écrire) que des enjeux identifiés (utilitaires, pratiques ou de l'ordre de l'épanouissement personnel, de l'ouverture au monde). Ainsi, le rapport entre le sujet et l'écrit revêt souvent l'habit du devoir, de l'obligation (je dois apprendre) : « *J'écris pas souvent chez moi. Pourtant il faudrait...* » (9 – For) ; « *Au début, j'arrivais pas à le faire (l'écriture), j'avais peur et après j'ai avancé et j'ai dit : "je dois le faire"* » (12 – S). Il est plus rarement l'occasion d'une rencontre apaisée, où le sujet est en position d'accueillir sereinement cette ouverture aux autres et au monde.

#### **4. Modalisation et pratiques de lecture**

La recherche des formes de modalisation vise à appréhender et à interpréter l'implication du sujet à travers ses expressions, leurs formes, le vocabulaire utilisé, la force employée, la conviction ou l'absence de conviction, les répétitions. La modalisation « *est construction langagière mais elle est entièrement le produit du sujet et du langage, elle est autonome par rapport à la réalité des objets. Elle*

---

<sup>46</sup> Cf., chapitre IV, p.209.

*prend la forme de jugements intellectuels, affectifs ou d'une volonté qu'un sujet énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit ; elle situe l'énoncé par rapport à la vérité, la nécessité, la possibilité, la certitude, par rapport aussi à des jugements d'ordre appréciatif* ». <sup>47</sup>

Nous nous intéressons ici à la construction langagière relative aux pratiques de lecture des apprenants-stagiaires. Nous reviendrons sur les formes de modalisation présentes dans les discours lorsque nous aborderons, dans le chapitre suivant, les rapports aux pratiques de développement culturel provoquées, accompagnées et encadrées.

Concernant les pratiques de lecture au quotidien, quels sont les ressentis, les émotions, les intérêts ou les désintérêts exprimés par les apprenants-stagiaires ? Quels sens pouvons-nous attribuer à ces formes de discours ? Nous avons identifié des expressions langagières marquantes en termes de modalisation. Elles expriment la teneur des relations qu'entretiennent les apprenants-stagiaires avec la lecture. Ces relations sont souvent complexes, parfois porteuses de contradictions ou d'oppositions. Elles sont marquées par le parcours scolaire, l'histoire du sujet et sa situation présente. Il nous a semblé opportun d'effectuer un relevé d'occurrences d'énoncés exprimant un rapport positif ou à l'opposé d'expressions traduisant un rapport négatif vis-à-vis des pratiques de lecture. Ce relevé s'est effectué par comptage manuel.

### ***Modalisation positive***

- j'adore lire ;
- j'aime bien lire ;
- lire, c'est intéressant ;
- la lecture, c'est un champ de roses ;
- je lis beaucoup-énormément ;
- j'lis un peu de tout ;
- maintenant, je sais lire ;
- je suis fière de moi, de lire ma lettre toute seule ;
- maintenant, je peux lire des livres qui m'intéressent ;
- je peux lire-on peut lire ;
- j'ai plus peur de lire ;

---

<sup>47</sup> Cf., BAUTIER Elisabeth, 1993, *Aspect de la diversité langagière, le savoir et le dire au collège*, Besançon, Presse Universitaire de Franche-Comté, 240 p. ; p. 71.

- je recommence à lire ;
- je commence à m'intéresser à la lecture ;
- des fois, j'lis des gros livres épais ;
- lire, c'est avoir son indépendance ;
- lire, ça permet de découvrir des trucs ;
- lire, c'est pour être dépaysé ;
- on a besoin de savoir lire ;
- il faut savoir lire ;
- c'est fondamental pour ma fille ;
- ça permet de se détendre ;
- ça permet d'apprendre de plus en plus ;
- il faut que je me réinscrive à la bibliothèque ;
- je lis des dessins, des BD ;
- je lis à la télé ;
- j'ai toujours tendance à ne regarder qu'avec des images ;
- je prends encore des livres avec des illustrés ;
- j' préfère beaucoup d'images ;
- je regarde les magazines de sports ;
- je regarde des documents avec des images par exemple des maisons à vendre ;
- je regarde le livre des animaux, des chevaux ;
- je regarde des livres sur les jeux de cartes ;
- je regarde des livres sur les arts martiaux ;
- je regarde pas d'un seul coup les recettes ;
- je regarde Paru vendu, Top annonces ;
- je regarde des livres régulièrement ;
- j'aime bien regarder les livres ;
- j'lis des livres courts et illustrés.

***Modalisation négative***

- avant, je lisais pas ;
- je savais pas lire ;
- je pouvais pas lire ;
- j'savais pas ce que je lisais ;
- j'ai pas l'habitude de lire ;
- j'ai pas un entraînement avec mon cerveau ;
- je dois faire beaucoup d'efforts pour lire ;

- je ne peux pas lire ;
- je ne lis pas, j'ai pas beaucoup le temps ;
- ça ne m'intéresse pas/ça ne m'intéressait pas ;
- j'ai pas repris, j'avais pas mal de choses à faire ;
- je lis rarement ;
- j'essaie de lire ;
- lire, je commence très bien et après j'arrête ;
- aimer lire, pas encore, c'est dur ; j'aime pas trop lire ;
- c'est un tort que je ne lis pas ;
- je feuillette mais je ne lis pas ;
- malheureusement, c'est vrai, je devrais arrêter de lire avec des images.

### **Occurrences des expressions langagières concernant les pratiques de lecture**

Entretiens	Occurrences (+)	Occurrences (-)	Total	Signification dominante		
				Relation déficitaire (-)	Relation en construction (+)	Relation affirmée (++)
<b>1.For (Gabriel)</b>	55	25	80		(+)	
<b>2.For (Paul)</b>	32	12	44		(+)	
<b>3.For (Barak)</b>	10	0	10		(+)	
<b>4.For (Patrick)</b>	11	0	11			(++)
<b>5.For (Claire)</b>	27	6	33			(++)
<b>6.For (Anaïs)</b>	22	9	31			(++)
<b>7.For (Norbert)</b>	8	1	9		(+)	
<b>8.For (Louise)</b>	49	14	63		(+)	
<b>9.For (Robert)</b>	22	6	28		(+)	
<b>10.S (Marie)</b>	2	4	6	(-)		
<b>11.S (Caroline)</b>	4	7	11		(+)	
<b>12.S (Christine)</b>	10	2	12		(+)	
<b>13.S (Laurence)</b>	20	4	24		(+)	
<b>14.S (Dominique)</b>	33	6	39		(+)	
<b>15.S (Stéphanie)</b>	41	11	52			(++)
<b>16.S (Jules)</b>	48	3	51		(+)	
<b>17.S (Sébastien)</b>	2	0	2		(+)	
<b>18.C (Rania)</b>	35	11	46		(+)	
<b>19.C (Irène)</b>	33	1	34			(++)
<b>20.C (Anna)</b>	14	1	15			(++)

Le contexte des expressions nous permet de mieux comprendre la signification de ces modalisations positives ou négatives. L'usage des temps (passé/présent), de termes opposés (avant/maintenant, savoir/non savoir, aimer lire/ne pas aimer lire) sont des indicateurs importants. De même, les phrases inachevées, les termes imprécis nous questionnent sur le sens à donner à certaines réponses et sur le positionnement de l'enquêté vis-à-vis de l'enquêteur. La présence d'occurrences relatives au domaine visuel nous informe sur le lien que peut établir le sujet entre image et pratiques de lecture. A titre d'exemples, nous présentons ici l'analyse de sept entretiens représentatifs de l'ensemble des apprenants-stagiaires en termes de champs d'appartenance (social, formatif et culturel) et de rapport à l'écrit.

**Entretien avec Gabriel (1 – For) :** Le discours portant sur le rapport à la lecture de l'apprenant-stagiaire est construit à partir de deux termes opposés : avant/maintenant. Le terme « avant » est accompagné de verbes au passé. Il est utilisé neuf fois et fait référence notamment aux difficultés d'apprentissages scolaires et aux parcours personnel et professionnel : « *Avant, j'avais des difficultés et je mettais mes papiers à côté* », « *avant j'comprendais rien* », « *avant, j'critiquais beaucoup les profs* ». Le sujet utilise le terme « maintenant » pour marquer une évolution, un progrès. Son engagement dans la formation marque la frontière entre sa situation antérieure et sa situation actuelle vis-à-vis de son rapport à la lecture : « *Jusque maintenant, j'ai toujours fait comme si je savais lire* », « *maintenant, j'évolue, pour lire c'est mieux* », « *maintenant, je peux lire une affiche* », « *maintenant, je dois apprendre pour un travail* », « *j'ai appris à lire, pas à lire vite mais je lis mieux qu'avant* ».

L'analyse de l'expression langagière contribue à mettre en lumière les enjeux liés aux pratiques de lecture de l'apprenant-stagiaire : lire s'inscrit dans une démarche d'apprentissage dans le but d'acquérir une certaine maîtrise pour pouvoir retourner à l'emploi et mieux vivre au quotidien. Cette dimension pragmatique est également dominante concernant le rapport au livre du sujet. Il semble qu'une certaine forme de lecture comme un certain type de contenus répondent aux attentes de l'interviewé : « *Comme j'ai été doué à lire, c'est comment on fait pour le bois, le travail du bois, comment on peut fabriquer un faux mur ou un faux plancher pour mettre, comme exemple vous avez une maison, vous avez un plafond qui fait quatre mètres de haut ou cinq mètres de haut, vous allez mettre une mezzanine en haut, comment on peut en faire. Et tu vois, tous les petits trucs, ça m'intéresse* ». Ce sont les ouvrages consacrés à des sujets pratiques et techniques qui intéressent



l'apprenant-stagiaire : « *Des livres d'explications, comment tu dois raboter le bois, quelle sorte de bois qu'y a des fois* ». Il exprime son intérêt : « *Ça j'aime bien* », « *Ça m'intéresse* ».

**Entretien avec Paul (2 – For) :** L'implication par rapport à la lecture est difficilement identifiable. D'une part, l'apprenant-stagiaire déclare vivre une relation idyllique avec la lecture : « *J'peux lire, tu me donnes n'importe quel texte, aucun problème* », « *la lecture, c'est un champ de roses* » et d'autre part il exprime ses difficultés : « *j'peux pas lire* », « *j'essaie de lire* », « *je regarde les magazines de foot* ». Ces formes de contradictions traversent l'ensemble de son discours. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses : le sujet est en quête de reconnaissance et souhaite donner une image sur-valorisée de lui-même aux autres. L'expression de son rapport à la lecture est déterminée par une question identitaire. Par ailleurs, nous pouvons également supposer qu'il différencie la lecture en termes d'apprentissage technique (où il note sa progression) de la lecture au quotidien qui reste un acte encore très éloigné de lui.

**Entretien avec Louise (8 – For) :** Le rapport à la lecture est envisagé par le sujet en termes d'opposition entre « ne pas savoir lire » et « savoir lire ». Ces termes sont utilisés dix-huit fois par le sujet. Ils sont énoncés dans des contextes liés à l'éducation, la dépendance, l'isolement, le sentiment de honte d'une part et au plaisir d'apprendre, à l'accès à l'autonomie, la fierté de constater un progrès, d'autre part.

« *J'ai arrêté l'école à quatorze ans avec un niveau troisième mais je savais à peine lire* » ; « *Mon mari est décédé, mes enfants, ils sont pas chez moi, alors moi, je suis toute seule pour lire* » ; « *Quand j'allais à la Préfecture, qu'on me disait : "Remplissez ce papier" et bah je disais : "ah bah je sais pas". J'avais honte* » ; « *Quand les enfants ont été en cours préparatoire plus tard j'ai acheté des livres, vous savez, tous les petits livres ça va, mais à partir d'un certain moment on peut pas* » ; « *Maintenant, j'ai pas honte, maintenant, je suis fière de moi ! Je sais lire ! Maintenant, quand je reçois une lettre, je sais la lire. Ça m'apporte le bonheur, la joie, le plaisir vraiment d'apprendre à lire* ».

La modalisation du discours met en avant les enjeux spécifiques associés au rapport à la lecture. Il est question de maîtriser la lecture pour être autonome mais aussi de restaurer l'image de soi et d'être reconnu de la part de l'environnement notamment familial.

**Entretien avec Dominique (14 – S) :** Dans cet entretien, les réponses sont souvent inachevées. La modalisation souligne l'imprécision des réponses à travers l'usage de termes et expressions (cinquante-quatre occurrences) comme « *des trucs* », « *plus ou moins* », « *tout* », « *des choses à faire* », « *j'm'en souviens pas* », « *comme ça* », « *des fois* », « *une espèce de* », « *de temps en temps* », « *à peu près* ».

Question : Vous lisez ?

Réponse : Je lis ouais quand j'ai un peu de temps ouais je...

Question : Et qu'est-ce que vous lisez comme livre par exemple ?

Réponse : ben je lis tout euh ben ce qui est plus ou moins roman, des trucs comme ça.

Question : D'accord, vous pouvez me dire quel est le roman que vous préférez ?

Réponse : Ben moi, j'ai pas de préférence exacte, ben moi j'en prends un et je le lis.

Question : Vous avez un exemple de ce que vous êtes en train de lire en ce moment ?

Réponse : Ben pour l'instant là j'ai pas, là j'ai pas repris un parce que pour l'instant j'avais pas mal de choses à faire donc euh...

Question : Oui, oui, mais le dernier que vous avez lu, vous vous en souvenez ?

Réponse : Ben non. C'est vrai que je les lis au fur et à mesure et après...

Les expressions utilisées par rapport aux pratiques de lecture telles que « *je ne m'en souviens pas* » (deux fois), « *quand j'ai un peu de temps* », « *pour l'instant j'ai pas repris* » peuvent indiquer que le sujet privilégie l'idée de satisfaire ce qu'il pense être l'attente de son interlocuteur plutôt que de risquer le décevoir. Cela peut également signifier que les pratiques de lecture de cette personne marginalisent les notions de titre et d'auteur pour s'intéresser plus particulièrement à la catégorie « roman sentimental » : « *Je m'en souviens pas du titre qui parle d'amour* ».

Les enjeux en présence concernant les pratiques de lecture personnelles sont difficilement identifiables. En revanche, à d'autres moments de l'entretien, le sujet fait un lien précis entre son engagement en formation, l'apprentissage de la lecture et sa vie professionnelle.

**Entretien avec Jules (16 – S) :** La modalisation nous indique l'importance de l'image dans les pratiques de lecture du sujet : les verbes regarder, voir et revoir sont utilisés au sens de lire à onze reprises durant l'entretien. Il semble exister un

lien effectif pour cet apprenant-stagiaire entre la pratique de lecture et l'usage de la télévision. Cette dernière facilite l'accès au livre et stimule la lecture à double sens. D'une part, la télévision offre la possibilité au téléspectateur d'accéder à l'information concernant la publication d'ouvrages (par le biais d'émissions, de films, de journaux télévisés) et d'autre part, le fait de découvrir dans un premier temps le livre à travers un support visuel contribue à faciliter la compréhension du texte, acquis ultérieurement. Ainsi, « *le livre mis en image et mis en scène est un support privilégié d'information sur le livre et un stimulateur de lecture du texte* ». <sup>48</sup>

*« Moi, j'ai des livres à la maison, j'ai créé ma bibliothèque moi-même. Ça veut dire que j'ai mes livres, euh, je les lis, je regarde des livres de temps en temps, je les lis régulièrement ». « J'me suis mis à revoir ces livres-là, on les voit à la télé mais quand on les lit, euh, on les comprend. On peut regarder le film à la télé mais quand on a le livre et qu'on peut le trouver en bibliothèque ou des choses comme ça ou chez des personnes qui l'ont, quand on le lit, euh c'est exprimé autrement, c'est dit autrement, déjà j'y vais avec une curiosité de savoir si y a le livre ou pas ». « Par exemple ou une publicité qui m'a tilté ou on en a parlé avec une personne et je ne sais pas exactement où c'est, où ça a fini et comment ça a fini ou savoir la fin de l'histoire simplement. Donc je vais voir et puis je vais savoir la fin de l'histoire ».*

Dans ce contexte, la pratique de lecture est associée à l'image mais également à une quête de « savoir ». Ce terme « savoir » apparaît quarante fois durant l'entretien. Il semble que le sujet soit à la recherche d'une liberté dans son expression (savoir lire, savoir dire) et que la lecture constitue une source de connaissances, sorte de « guide de vie » : « *Je prends tel ou tel livre qu'on me conseille pour comprendre tel ou tel problème* ».

**Entretien avec Rania (18 – C) :** Dans cet entretien, le sujet exprime, d'une part, un rapport déficitaire à la lecture. La modalisation négative est lisible à travers les expressions « *ne pas aimer, ne pas lire, lire très peu, ne pas prendre un livre, trop long, chiant, etc.* ». L'enquêtée spécifie que ce rejet du livre et de la lecture ne concerne qu'elle-même. D'autre part, lorsqu'elle s'exprime sur le lien entre la lecture et ses enfants, la modalisation s'inverse : « *J'offre des livres, je vais en librairie, j'ai pris un livre, j'ai abonné, etc.* ». « Lire » semble, pour le sujet,

---

<sup>48</sup> Cf., BAHLOUL Joëlle, 1990, op. cit., p. 45.

être porteur d'une valeur éducative. Ainsi, promouvoir le livre est assimilé à un devoir vis-à-vis de ses enfants pour cette mère de famille.

*« Je lis très peu. Je n'aime pas trop lire. Je ne lis que des livres courts et illustrés » ; « Je ne vais pas souvent en librairie. Je n'aime pas trop lire » ; « Si j'prends un bouquin, c'est avec des images, sinon ça fait trop long » ; « Un livre sans image, j'le prends pas » ; « Les BD, j'lis pas ça. C'est chiant à lire, c'est écrit p'tit faut voir les bulles, faut comprendre les images » ; « La comtesse de Ségur, Les mémoires d'un âne, c'est le seul livre que j'ai lu (j'avais dix ans) » ; « Je vais en librairie à cause des enfants pour acheter les livres d'école » ; « J'offre des livres pour les petits que j'achète à la maison de la presse » ; « quand j'prends un livre c'est pour les petits (ses enfants) » ; « (le journal local) j'suis abonnée, tous les jours dans la boîte aux lettres. Et qu'A. (ma fille) aimait bien regarder le journal » ; « j'suis abonnée pour les enfants (bibliothèque et France Loisirs) ».*

**Entretien avec Anna (20 – C) :** C'est un rapport positif à la lecture qui s'exprime d'emblée dans cet entretien : *« Aujourd'hui, je suis très contente de lire énormément parce que j'apprends plus, plus, plus. Il y a toujours des choses à découvrir en culture générale surtout. C'est fondamental et pour ma fille ça m'aide énormément. (Je lis des livres) essentiellement de psychologie, par rapport à moi, pour mieux comprendre les choses ».*

On peut noter un double enjeu : d'une part, la lecture est une source de culture générale et le moyen de mieux se connaître. D'autre part, elle représente un atout en termes d'éducation vis-à-vis de sa fille.

L'analyse de l'expression langagière rend visible une diversité de pratiques de lecture au quotidien mais aussi une singularité dans le rapport que chacun établit avec la lecture en termes d'enjeu et d'implication. Il est difficile d'établir des catégories tranchées : une pratique de lecture au quotidien peut se situer au cœur de plusieurs enjeux et être source de modalisations opposées. En ce sens, nous préférons ici utiliser le terme de « dominante » concernant l'implication des sujets vis-à-vis de leurs pratiques de lecture au quotidien. Nous pouvons identifier trois dominantes :

- une relation déficitaire (-) qui se caractérise par une relation négative (*j'aime pas lire, ça m'intéresse pas, je n'ai pas le temps*) et qui concerne un seul apprenant-stagiaire ;

- une relation en construction (+) qui concerne les apprenants-stagiaires dont le discours marque un intérêt pour les pratiques de lecture au quotidien même si ce dernier reste limité : « *Je commence à m'intéresser à la lecture, je regarde des livres sur les jeux de cartes...* ». Une majorité des apprenants-stagiaires se trouve dans cette dominante : treize sur vingt ;

- une relation affirmée (++) qui s'exprime notamment par des expressions comme « *j'adore lire, je lis énormément, c'est mon sport favori* ». Elle correspond à six apprenants-stagiaires sur vingt.

Ces dominantes peuvent s'expliquer par le fait que les apprenants-stagiaires interviewés sont inscrits dans une démarche d'apprentissage au sein de structures relevant des champs formatif, social et culturel.

## **5. Rapport à l'écrit en Maisons d'arrêt**

La situation particulière des détenus en Maisons d'arrêt nous a conduit à nous intéresser aux pratiques culturelles liées à l'écrit en milieu pénitentiaire. Il faut avoir conscience que le temps passé en cellule occupe l'essentiel de la journée et que la cellule est donc le lieu de vie des détenus (ils y passent en moyenne vingt heures par jour). L'isolement provoqué par l'incarcération modifie de fait le rapport à l'environnement. Les relations avec les proches changent de modes et se fondent principalement sur l'écrit même si les temps de rencontre au parloir permettent de maintenir le lien fondé sur l'oralité. Quelle que soit la demande, elle doit être exprimée par écrit : un rendez-vous avec un personnel, une sollicitation pour un travail, la consultation de son pécule (compte personnel), faire des achats, se faire couper les cheveux, etc.

Confrontées à ces nouvelles formes de rapport à l'écrit, les personnes rencontrant des difficultés de maîtrise de l'écrit sont plus ou moins bien armées. Les professionnels intervenant en Maisons d'arrêt (Michel Legros) observent que « *l'écrit lorsqu'il est maîtrisé permet une meilleure adaptation à l'univers carcéral. Les lecteurs et scripteurs « experts » sont recherchés et leurs compétences leur confèrent un statut particulier. Des écrits de nature spécifique (courriers des magistrats, des avocats et expertises) sont rendus incontournables. Les personnes en difficulté sont d'autant plus vulnérables que l'écrit occupe une*

*place importante. La situation de dépendance est inévitable pour les personnes qui ont un accès à l'écrit restreint ».*<sup>49</sup>

Afin d'appréhender le sens donné à l'écrit par les détenus et les pratiques mises en œuvre, nous avons réalisé, en complément des deux entretiens effectués au sein des Maisons d'arrêt de Dijon et de Reims, un questionnaire écrit à destination d'autres détenus. Il a été présenté à l'oral à quinze hommes, à l'occasion des inscriptions de « rentrée » à « l'école », dans le cadre d'entretiens conduits par un enseignant spécialisé. Les réponses obtenues n'ont pu être enregistrées, et ont donc été prises en notes. Ainsi, tous ceux qui ont répondu à cette enquête avaient effectué une demande en vue d'intégrer la formation proposée par l'enseignant au sein de la Maison d'arrêt. Pour certains, il s'agit d'une réinscription, pour d'autres, d'une première démarche. Dès l'entrée en détention, ces personnes ont effectué un bilan Lecture et Population Pénitentiaire (LPP) proposé aux personnes ne possédant aucun diplôme (infra niveau V). Comme nous l'avons déjà présenté, ce bilan vise à repérer des « familles de lecteurs ».<sup>50</sup>

*La famille A* : Ces personnes n'ont aucun accès à l'écrit quel qu'il soit.

*La famille B* : Ces personnes peuvent identifier des panneaux d'affichage urbain, des titres de journaux ou d'imprimés, des noms d'articles sur des publicités.

*La famille C* : Ces personnes peuvent lire des consignes simples, certains modes d'emploi, uniquement si les documents sont aménagés (phrases séparées, alinéas nombreux, vocabulaire simple), des textes d'affiches, des messages publics, des sous-titres télévisés.

*La famille D* : Ces personnes peuvent repérer des renseignements utiles dans une documentation, faire des recoupements, explorer avec profit magazines, horaires, petites annonces. En général, elles comprennent plans et schémas.

*La famille E* : L'accès au récit est possible, aux romans (avec un vocabulaire simple et d'une longueur moyenne), mais aussi aux textes explicatifs ou développant un raisonnement, aux termes d'un contrat, aux articles généraux non savants. Malgré cela, les personnes de la famille E rencontrent des difficultés quand il s'agit de sélectionner des informations dans un document.

*La famille F* : Les personnes n'ont en principe pas de problèmes de lecture.

---

<sup>49</sup> Propos de LEGROS Michel, professeur des écoles en milieu pénitentiaire à Reims.

<sup>50</sup> Cf., chapitre I, pp.39-40.

Nous présentons ici l'analyse des résultats de notre enquête concernant six personnes identifiées comme appartenant à la famille A ; une à la famille B, une à la famille C, six à la famille D ainsi qu'une personne qui n'a pas passé le test LPP.

Le questionnaire débute par une interrogation portant sur le sens de l'écrit : « *Que signifie pour vous lire et écrire, ici, en Maison d'arrêt ?* Cette question a souvent déconcerté car elle porte sur la dimension métalinguistique du langage. En réponse, nous pouvons noter : « *Lire, pour moi, ça n'a pas de sens particulier* » et d'autres réponses traduisant l'idée que ces personnes passent « à côté de l'écrit »<sup>51</sup> : « *Je ne lis pas* », « *je ne sais pas lire* ». Nous trouvons également des significations en rapport à la situation d'apprentissage et aux fonctions de l'écrit.

A titre d'exemples, voici quelques réponses obtenues :

Lire comme « apprentissage »

- « *C'est apprendre à lire. Il faut aussi avoir les bases d'écriture* ».
- « *J'me suis appris un peu mieux ici* ».
- « *J'ai besoin d'apprendre à lire et à écrire* ».
- « *J'ai besoin d'apprendre à lire et j'prends des trucs pour apprendre* ».

Lire pour faire face aux exigences de la vie (emploi, famille...)

- « *Lire, c'est pour apprendre un métier* ».
- « *C'est pour moi plus tard, faire mes lettres et m'occuper des enfants* ».

Lire pour se construire et s'ouvrir au monde

- « *La lecture apporte la culture, surtout la poésie* ».
- « *Un enrichissement personnel, de la cultivation, un bien-être* ».

Le niveau de maîtrise de la lecture a une incidence sur le rapport à l'écrit. L'association lecture et apprentissage est très présente, notamment pour les lecteurs de la famille A. L'association lecture et plaisir, lecture et ouverture culturelle apparaît de façon plus évidente chez les lecteurs de la famille D. Les pages qui suivent décrivent les représentations et les pratiques de l'écrit des détenus ayant répondu à l'enquête selon une classification par famille de lecteurs.

---

<sup>51</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, 2003, « Qui est illettré ? », Paris, Retz, 224 p. ; p. 63.

### **La famille A**

L'idée de lecture est associée à celle d'apprentissage notamment pour les enquêtés identifiés comme appartenant à la famille A (aucun accès à l'écrit). La lecture est considérée avant tout comme un savoir-faire, une compétence que l'on ne maîtrise pas ou au meilleur des cas que l'on commence à acquérir.

La non-maîtrise de l'écrit conduit ces détenus inévitablement à se heurter à des situations de dépendance, amplifiées par le contexte carcéral. Elles se révèlent notamment lors de l'accès au courrier (lecture et écriture). Ces personnes sont dans l'obligation d'avoir recours à une personne ressource en l'occurrence un gardien, un bibliothécaire, un co-détenu ou un travailleur social. Ainsi, ceux qui sont le plus en difficulté voient exposer l'intimité de leur relation avec l'extérieur (amis, famille, ...).

*« Pour les courriers, c'est pas facile. (...) On a besoin de savoir lire pour les courriers, sinon, c'est le surveillant qui lit les courriers ».*

*« Je ne lis pas, j'essaie de lire le courrier de ma mère mais c'est trop dur alors je le fais lire par les autres ».*

Concernant la lecture, quatre sur six disent « ne pas savoir lire » ou « ne pas lire du tout » et deux expriment ce qu'ils ont commencé à apprendre : « J'me suis appris un peu mieux ici » ; « j'sais lire l'année ». On peut noter que trois sur six des enquêtés appartenant à la famille A utilisent le terme « regarder » pour « lire » : « Je regarde un peu le journal » ; « Je regarde des livres de voitures » ; « Je regarde un peu les pages ». Nous avons en page 207 de cette thèse souligné cette caractéristique présente également dans la population identifiée en situation d'illettrisme en milieu ordinaire.

Les types de lecture sont réduits : il s'agit de journaux, de livres de voitures, de l'Argus, de Bandes dessinées. L'accès à l'écriture est également limité : « Je fais les bons de cantines, ça j'arrive à le faire » ; « J'écris mon nom, mon prénom, je signe » et comme pour la lecture, le recours à une personne ressource est nécessaire : « Quand j'ai du courrier à faire, c'est mon compagnon de cellule qui me le fait » ; « Il faut que quelqu'un m'aide à écrire ».

Pour autant, ces détenus (quatre sur six) fréquentent la bibliothèque. Ils utilisent cet équipement pour emprunter « des livres pour faire des dessins », « des Bandes dessinées, des choses comme ça », « pour voir des gens », « pour regarder les pages » ou « écouter ceux qui savent lire et qui lisent le journal ». La bibliothèque est à la fois un lieu de socialisation et d'accès au livre notamment à travers l'image étant donné que les compétences en lecture restent à acquérir.



### **La famille B et C**

Notre questionnaire a été soumis à un détenu identifié à la famille de lecteur B et un à la famille de lecteur C.

Le détenu de la famille B (peut identifier des panneaux d'affichage urbain, des titres de journaux ou d'imprimés, des noms d'article sur des publicités) est très proche des enquêtés de la famille A : lire est associé à l'apprentissage : « *J'ai besoin d'apprendre à lire et j'prends des trucs pour apprendre* ». Le rapport à l'écrit est un peu plus élaboré et se traduit par la réalisation de « mots mêlés », et la capacité à recopier : « *il me faut un modèle, en fait un brouillon et après, je recopie* ».

Le détenu de la famille C (peut lire des consignes simples, certains modes d'emploi uniquement si les documents sont aménagés, des textes d'affiches, des messages publics, des sous-titres télévisés) s'il n'associe par la lecture à l'idée d'apprentissage, reste très vague dans ses réponses. A la question : « *Que signifie pour vous lire en Maison d'arrêt ?* », il répond : « *C'est à peu près la même chose que dehors* ». A la question suivante : « *Que vous apporte la lecture ?* », la réponse est : « *Beaucoup de choses* ». Les pratiques de lecture sont *a priori* plus étendues : « *j'lis des BD, des p'tits romans et puis le journal* » et ce détenu semble en capacité d'écrire des courriers. A la question : « *Qu'écrivez-vous ?* », il répond : « *Des lettres à ma copine* ».

### **La famille D**

Elle se caractérise par la possibilité à repérer des renseignements utiles dans une documentation, faire des recoupements, explorer avec profit des magazines, horaires, petites annonces. En général, ces personnes comprennent plans et schémas.

Notre questionnaire a été présenté à six détenus identifiés comme appartenant à la famille D et à un détenu non testé.

Le rapport à la lecture est ici aussi associé à l'idée d'apprentissage : la lecture est un moyen « *d'apprendre à écrire un peu mieux* », de « *mémoriser la langue française* », d'améliorer l'orthographe. Cependant l'idée de lecture dépasse le strict champ de l'acquisition d'une compétence technique, utilitaire. Apprendre, c'est aussi pour ces détenus « *un bien-être, un enrichissement personnel, de la "cultivation"* ». Lire permet d'apprendre, de connaître, de découvrir des choses, d'apporter la culture, la poésie, de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. C'est aussi un moyen de s'évader de l'univers carcéral, de passer le temps.

Ces représentations de la lecture se traduisent par des pratiques telles que la lecture de revues et journaux pour six détenus sur les sept (cinq de la famille D et un non testé).

Ont été cités *Le Nouvel Obs*, *Le point*, *Le monde*, *L'union*, *Libération*, les revues d'automobiles, *VSD*. L'intérêt porte sur ce qui se passe dans le monde, l'actualité, les faits divers, les nouvelles. La lecture de la presse permet de rester en contact avec le monde extérieur.

La lecture de livres est une pratique pour six détenus sur les sept (cinq de la famille D et un non testé). L'intérêt des enquêtés porte sur les Bandes dessinées, les romans, les romans policiers, les biographies (celle de Mesrine a été citée), mais aussi des livres en rapport à la religion, aux cultures de pays tels que l'Algérie, la Tunisie, des livres sur les animaux, la chasse. Un détenu est intéressé par la poésie et cite Victor Hugo, les plus beaux poèmes sur la femme. La bibliothèque est fréquentée par cinq sur six des détenus de la famille D. Cet équipement est utilisé pour lire sur place et emprunter des livres.

L'écriture est une pratique effective pour ces sept détenus. Elle se concrétise par la réalisation de courriers personnels (familles, amis) et administratifs (assistantes sociales, Caisse d'Allocations Familiales, lettres de motivation aux entreprises). Le fait d'écrire des courriers ne signifie pas pour autant que le rapport à l'écrit soit aisé et courant. Certains ont recours à l'écrivain lorsqu'il s'agit « *d'une lettre trop importante, pour faire une lettre bien tournée que l'on puisse bien comprendre* ». Deux personnes précisent qu'en dehors des courriers, elles n'écrivent pas car « *j'ai des parloirs alors je n'ai pas besoin d'écrire* » ; « *J fais des courriers sans plus, quand on m'écrit. Sinon, ça sert à rien de bouffer des crayons, des papiers pour rien* ».

Seules deux personnes sur les sept ont un rapport plus intime avec l'écriture. Les pratiques sont plus variées et sont le support d'une expression personnelle. Il s'agit pour l'un d'écrire des « *textes personnels, des sentiments, des textes de chansons* ». La notion de plaisir est évoquée par le second : « *J'aime bien écrire car j'ai l'impression que la personne est devant moi* ».

Les caractéristiques des personnes peu qualifiées et peu scolarisées en détention sont proches de celles des apprenants-stagiaires que nous avons rencontrés en milieu ordinaire. Les représentations et les pratiques de l'écrit se ressemblent mais la situation carcérale rend indispensable certaines pratiques de l'écrit telles que la

correspondance. Ce que l'on peut contourner à l'extérieur en se rendant physiquement sur place (employeur, travailleur social, etc.) requiert en détention une démarche d'écriture. *« Les détenus, dès le moment de leur incarcération, sont confrontés à l'écrit. La correspondance écrite est le meilleur moyen, voire le seul, de conserver un contact avec l'extérieur de la prison mais aussi à l'extérieur de la cellule, puisqu'on communique avec l'Administration pénitentiaire (services, cantines, scolarité, etc.) par le biais de demandes écrites ».*<sup>52</sup>

Ainsi, le rapport à l'écrit se traduit par la nécessité d'une correspondance administrative et personnelle, le besoin de s'informer, la lecture loisir, la production d'écrits de nature autobiographiques, le besoin de laisser une trace, la lecture et l'écriture de poèmes (souvent liés à l'expression amoureuse). Pour autant, la majeure partie des écrits sont des courriers et des écrits fonctionnels. Les autres écrits restent marginaux. La situation d'incarcération peut aussi être un frein aux pratiques de lecture et d'écriture : le manque d'intimité, de sérénité, l'accès difficile à certains ouvrages sont entre autres des éléments à prendre en considération.

On peut noter que la fréquentation de la bibliothèque est plus fréquente qu'à l'extérieur : elle concerne neuf enquêtés sur les quinze dont quatre considérés comme n'ayant aucun accès à l'écrit (famille A). En milieu carcéral, l'accès à la bibliothèque est réglementé et limité à deux fois par semaine. Les documents empruntés reflètent les intérêts que nous avons identifiés en milieu ordinaire à l'exception du Code pénal, qui est très demandé à la bibliothèque de la Maison d'arrêt. L'usage de cet équipement ne se réduit pas à l'emprunt d'ouvrages. Les détenus s'y rendent pour « échapper à la cellule », rencontrer d'autres personnes, lire le journal ou écouter les nouvelles par le biais de ceux qui savent lire, rechercher des informations et des documents mais aussi de l'aide pour écrire une lettre. La bibliothèque a ici une fonction pratique, sociale et culturelle.

L'identification des niveaux de maîtrise de l'écrit grâce au test LPP nous permet d'établir des corrélations entre les « familles de lecteurs » et les typologies de représentations et de pratiques de l'écrit. Plus le degré de maîtrise de l'écrit augmente, plus les représentations et les pratiques de l'écrit s'élargissent pour s'ouvrir à la fois sur les dimensions formatives, sociales et culturelles.

---

<sup>52</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, 2003, *ibid.* p. 52.

Les tableaux qui suivent présentent, par famille de lecteurs, les données recueillies auprès des quinze détenus en Maison d'arrêt (MA).

Famille A								
Références détenus et familles de lecteurs	Rapport à la lecture et pratiques					Rapport à l'écriture et pratiques		
	Livres	Presse	Autre	Bibliothèque	Rapport à la lecture	Utilitaire	Autre	Rapport à l'écrit
1. MA – A famille de lecteur A		Je regarde un peu le journal	Je lis le courrier de ma femme	Je vais à la bibliothèque pour aller chercher des livres pour faire des dessins	J'me suis appris un peu mieux ici.	Je fais les bons de cantines. Ça j'arrive à le faire.		
2. MA – A famille de lecteur A	Je regarde des livres de voitures, l'Argus			Je prends des livres des bandes dessinées, des choses comme ça	Je sais lire l'année... vous voyez. Pour les courriers, c'est pas facile. Ma femme sait bien lire. On a besoin de savoir lire pour les courriers, sinon, c'est le surveillant qui lit les courriers.	J'écris mon nom, mon prénom. Je signe.		
3. MA – A (gens du voyage) famille de lecteur A	/	/	/	Je vais à la bibliothèque pour voir des gens	Je ne sais pas lire. C'est mieux quand on sait lire, pour le courrier, c'est mieux.			
4. MA – A famille de lecteur A	/	/	/		C'est difficile ici, comme dehors. Je ne sais pas du tout lire. Je ne lis rien du tout.	Quand j'ai du courrier à faire c'est mon compagnon de cellule qui me le fait.		
5. MA – A famille de lecteur A	/	/	/	Oui, pour regarder les pages. Il y a qui savent lire et qui lisent le journal. Je les écoute.	Je ne lis pas. J'essaie de lire le courrier de ma mère mais c'est trop dur alors je le fais lire par les autres.			
6. MA – A famille de lecteur A	/	/	Non	Non	Je ne lis rien du tout Lire : c'est pour moi plus tard faire mes lettres et m'occuper de mes enfants.			Il faut que quelqu'un m'aide à écrire

<b>Famille B</b>								
Références détenus et familles de lecteurs	Rapport à la lecture et pratiques					Rapport à l'écriture et pratiques		
	Livres	Presse	Autre	Bibliothèque	Rapport à la lecture	Utilitaire	Autre	Rapport à l'écrit
7. MA – B <i>famille de lecteur B</i>			Les mots casés, les mots mêlés.		J'ai besoin d'apprendre à lire et je prends des trucs pour apprendre.			Il me faut un modèle, en fait un brouillon, après je recopie.

<b>Famille C</b>								
Références détenus et familles de lecteurs	Rapport à la lecture et pratiques					Rapport à l'écriture et pratiques		
	Livres	Presse	Autre	Bibliothèque	Rapport à la lecture	Utilitaire	Autre	Rapport à l'écrit
8. MA – C <i>famille de lecteur C</i>	Je lis des BD, des petits romans	et puis le journal			C'est à peu près la même chose que dehors		Des lettres à ma copine	C'est à peu près la même chose que dehors

Famille D et une personne non testée								
Références détenus et familles de lecteurs	Rapport à la lecture et pratiques					Rapport à l'écriture et pratiques		
	Livres	Presse	Autre	Bibliothèque	Rapport à la lecture	Utilitaire	Autre	Rapport à l'écrit
9. MA – D famille de lecteur D	Il n'y a pas assez de choix de livres. Des romans	Des revues le « Nouvel Obs », le point, l'union, le monde, mais c'est rare.		Oui, pour voir les nouveautés et prendre un livre pour la semaine.	La lecture ne me pose pas de problèmes. Apport de la lecture ? D'apprendre à écrire un peu mieux. En lisant, j'apprends à mieux écrire les mots.	Je n'écris que pour l'assistante sociale et les lettres de motivation aux entreprises.		Je n'écris pas. j'ai des parloirs alors je n'ai pas besoin d'écrire.
10. MA – D famille de lecteur D	Et puis, je lis des livres, des policiers.	Je lis beaucoup les journaux. Je m'intéresse à ce qui se passe dans le monde, à l'actualité. Je lis l'Union, de temps en temps, Libération		Je vais à la bibliothèque pour prendre des livres. En ce moment, je suis sur la BD.	Lire ? C'est apprendre à lire. Il faut aussi avoir les bases d'écriture. Apport de la lecture : De bien savoir, un bien-être		J'écris des lettres privées.	
11. MA – D famille de lecteur D	Des histoires de Mesrine, tout ça. Des biographies			Oui, Pas très souvent.	Lire ? C'est peut-être une façon de s'évader. C'est plutôt un besoin. Pour mémoriser la langue française parce que j'ai des lacunes. Pour faire travailler mon cerveau. Apport de la lecture ? Un enrichissement personnel, de la cultivation, un bien-être.		J'écris des courriers, des textes personnels, des sentiments, des textes de chansons. Je reprends des répliques dans les livres.	
12. MA – D famille de lecteur D		Les revues automobiles, l'Union, Connaître le monde.		Je vais à la bibliothèque pour lire le journal et des BD. Des fois j'prends des bouquins sur les animaux, la chasse.	Lire et écrire ? Pour moi, c'est pour mieux comprendre et mieux m'exprimer. Apport de la lecture ? Je ne sais pas.	J'fais toutes les démarches, la CAF, pour envoyer les documents.		
13. MA – D famille de lecteur D	En ce moment j'suis sur les trucs de religion, l'Algérie, la Turquie.	Je lis les faits divers dans le journal.			Lire ? Non, pour moi, ça n'a pas de sens particulier. Apport de la lecture ? A passer le temps		J'fais des courriers sans plus. Quand on m'écrit.	Sinon, ça sert à rien de bouffer des crayons, des papiers pour rien.
14. MA – D famille de lecteur D	Victor-Hugo, les plus beau poème sur la femme.	Je lis le journal.		Je vais à la bibliothèque mais il n'y a jamais ce qu'on cherche.	Le livre apporte la culture, surtout la poésie. Ça m'apporte : je connais des choses, j'améliore l'orthographe.		Des courriers. Je fais des dessins pour mes enfants. J'aime bien écrire car j'ai l'impression que la personne est devant moi.	
15. MA – NT (Non testé)	Je lis surtout un livre sur l'Algérie .	Je lis L'union, et VSD quand on l'a. Pour les nouvelles.		Quand j'étais dehors, ma femme m'emmenait à la Médiathèque.	Ca nous aide à développer la lecture. Plus on lit, plus on apprend mais il ne faut pas lire des livres trop compliqués.  Apport de la lecture ? A découvrir de nouvelles choses.		J'écris quand je fais des lettres. Quand c'est vraiment une lettre trop importante, je vais voir l'écrivain pour faire une bonne lettre bien tournée que l'on puisse bien comprendre.	

## Conclusion

Qu'ils soient accompagnés par des structures sociales, formatives ou culturelles, les apprenants-stagiaires que nous avons interviewés sont porteurs de parcours singuliers. Cependant, nous repérons des traits dominants : leurs origines sociales et familiales sont modestes, leurs parcours scolaires parsemés d'obstacles et inachevés. Quant à leurs situations personnelles et professionnelles, elles sont marquées par la précarité. Cela s'explique notamment par le fait que les vingt apprenants-stagiaires interviewés ont été identifiés au sein d'organismes de formation et/ou de structures sociales. Cela dit on peut constater qu'ils sont, pour la plupart, pères et mères de familles, porteurs d'expériences professionnelles diverses et qu'ils possèdent des ressources pratiques et symboliques.

Les représentations de la culture des apprenants-stagiaires sont proches de celles exprimées par les intervenants. Les uns comme les autres envisagent la culture dans ses dimensions anthropologique, patrimoniale et instrumentale. Ainsi, la culture est jugée essentielle pour les apprenants-stagiaires (comme pour les intervenants).

Les pratiques culturelles au quotidien sont présentes et ont les caractéristiques de la culture populaire, même si certaines sont partagées par l'ensemble de toutes les catégories socioprofessionnelles et de toutes les classes de la société. Précisons que notre recherche ne porte pas, comme d'autres études, sur une population spécifique (Gens du voyage, marinières...).<sup>53</sup> Les pratiques culturelles des vingt sujets enquêtés se traduisent par des activités extérieures : promenades, pêche, jardinage, vie associative mais aussi retrouvailles entre amis dans des lieux tels que les bars. Elles se traduisent également par l'usage de certains médias, dont la presse et le livre. Nous avons pu noter que le rapport au livre et à la lecture des apprenants-stagiaires est lié à leurs activités. Comme signalé par plusieurs études,<sup>54</sup> les personnes à faible capital scolaire ont tendance à lire plutôt des livres pratiques : cuisine, jardinage, bricolage, loisirs... Notre recherche concernant le rapport des apprenants-stagiaires au livre et à la lecture est proche de l'étude de

---

<sup>53</sup> Cf., DERYCKE Marc, 1993, « L'illettrisme dans la batellerie » in FRAENKEL Béatrice (Dir.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, 306 p. ; pp. 221-232.

- DERYCKE Marc, 2001, « Homogénéité/hétérogénéité des pratiques et des groupes : Regards croisés » in POUETO Jean-Luc (Dir.), *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan, 314 p. ; pp. 187-208.

<sup>54</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, *Face à l'illettrisme*, op. cit., pp. 44-80.

Bernard Lahire montrant « *que les lecteurs non diplômés, agriculteurs, ouvriers sont les plus nombreux à lire plus souvent des livres pratiques* ». <sup>55</sup> Les apprenants-stagiaires interviewés lisent (regardent) de préférence le journal local écrit ou télévisé, les faits divers, les mariages, les naissances, l'horoscope. Ils s'intéressent aux romans portant sur des histoires vraies : la vie pendant la guerre, les châteaux, les rois. Le choix de lecture s'effectue en résonance avec un parcours de vie, une transmission familiale...

L'analyse de l'expression langagière rend visible une diversité de pratiques de lecture au quotidien mais aussi une singularité dans le rapport que chacun établit avec la lecture en termes d'enjeu et d'implication.

Les représentations de l'écrit et celles de la culture se rejoignent. La langue comme la culture sont vues par les apprenants-stagiaires comme des outils essentiels pour agir, comprendre le monde, trouver les chemins de l'autonomie et de l'insertion. Notre analyse rejoint les travaux de Jean-Marie Besse qui décrit différentes fonctions de l'écriture dégagées des propos tenus par les détenus lors d'une recherche menée en milieu pénitentiaire : fonction expressive (pour soi) ; fonction pragmatique (pour agir) ; fonction sociale (pour rencontrer l'autre) ; fonction cognitive (pour connaître). <sup>56</sup>

Le rapport à l'écrit renvoie non seulement à des questions liées à la vie scolaire mais aussi à un ensemble de composantes identitaires, sociales et culturelles.

Après avoir traité les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires, nous consacrons le cinquième chapitre à leur rapport à la formation linguistique. Nous cherchons à appréhender leur relation aux apprentissages et ce qu'ils en disent en termes d'apports.

---

<sup>55</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993a, op. cit., p. 107.

<sup>56</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, 2003, op. cit., pp. 199-200.



## **CHAPITRE V – RAPPORT A LA FORMATION LINGUISTIQUE VU PAR LES APPRENANTS- STAGIAIRES**

Introduction

1. Rapport à la formation linguistique
2. Effets de la formation linguistique

Conclusion

## **Introduction**

Après avoir étudié les caractéristiques des apprenants-stagiaires, leurs représentations de la culture et leurs pratiques culturelles au quotidien, nous consacrons ce cinquième chapitre à leur rapport à la formation linguistique.

Rappelons que, si les apprenants-stagiaires interviewés sont inscrits dans des structures différentes (structures formatives, sociales ou culturelles), tous ont entamé au sein de ces organismes des activités d'apprentissage linguistique. Celles-ci portent des intitulés distincts selon les lieux, le type de structure, les dispositifs institutionnels existants et les objectifs visés. Il s'agit d'ateliers de formation de base (AFB), d'ateliers sociolinguistiques (ASL), de formations en alphabétisation, d'ateliers permanents de lutte contre l'illettrisme (APLI), d'ateliers d'écriture... Nous utilisons le terme générique de « formation linguistique » pour toutes ces actions d'apprentissage de la langue.

Notre investigation porte sur la relation des apprenants-stagiaires à la formation linguistique : quels sont les enjeux énoncés ? Quelles sont leurs attentes ? Comment vivent-ils la formation ? Qu'en disent-ils en termes d'effets ? Existe-t-il des différences selon le type de structures et de dispositifs fréquentés ?

Pour mieux comprendre l'intérêt porté par les apprenants-stagiaires à la formation, nous abordons les places respectives de l'apprentissage de la langue et des pratiques de développement culturel. Pour ce faire, nous avons distingué les apprenants-stagiaires qui, au sein de leur formation, suivent de façon différenciée des modules d'apprentissage de la langue et des pratiques de développement culturel de ceux qui travaillent la dimension linguistique uniquement à partir des pratiques de développement culturel.

Ainsi, dans ce chapitre, pour la quasi-totalité des questions posées, nous nous appuyons sur l'analyse des vingt entretiens réalisés. Seule la question relative aux places respectives de l'apprentissage linguistique et des pratiques de développement culturel a exigé la prise en compte de seulement douze entretiens.

Pour faciliter la lecture et conserver l'anonymat, nous avons attribué des prénoms fictifs aux personnes citées lorsque nous présentons des situations d'apprenants-stagiaires interviewés.

## 1. Rapport à la formation linguistique

Nous entendons par l'expression « rapport à ... » tout ce qui implique une interdépendance, une interaction entre un sujet et un milieu dans un contexte donné. Le dictionnaire « Le Robert » définit le terme rapport comme « *relation, attitude d'une personne envers quelque chose ; façon d'appréhender quelque chose* ». <sup>1</sup> Aussi, nous cherchons à comprendre quelles sont, du point de vue des apprenants-stagiaires, les interactions entre eux-mêmes et la formation linguistique.

Au moment où nous les avons rencontrés, quel que soit le dispositif (formel ou non formel), <sup>2</sup> les apprenants-stagiaires fréquentent en moyenne depuis plus de trois ans les espaces d'apprentissage linguistique. On peut noter un faible écart entre les hommes et les femmes : les femmes sont présentes depuis environ trois ans et demi et les hommes depuis trois ans.

Entretiens	Sexe		Type de dispositif		Durée dans le dispositif
	Homme	Femme	Dispositif formel	Dispositif non formel	
1.For (Gabriel)	X		X		3 ans
2.For (Paul)	X		X		4 ans
3.For (Barak)	X		X		2 ans
4.For (Patrick)	X		X		3 ans
5.For (Claire)		X	X		2 ans
6.For (Anaïs)		X	X		2 ans
7.For (Norbert)	X		X		5 ans
8.For (Louise)		X	X		8 ans
9.For (Robert)	X		X		4 ans
10.S (Marie)		X		X	3 ans
11.S (Caroline)		X		X	1 an
12.S (Christine)		X		X	2 ans
13.S (Laurence)		X		X	4 ans
14.S (Dominique)		X		X	6 ans
15.S (Stéphanie)		X		X	2 ans
16.S (Jules)	X			X	2 ans
17.S (Sébastien)	X			X	1 an
18.C (Rania)		X		X	3 ans
19.C (Irène)		X		X	4 ans
20.C (Anna)		X		X	4 ans

Tableau 1 : Répartition des apprenants-stagiaires par sexe, dispositif et durée.  
For : organisme de formation linguistique - S : structure sociale - C : structure culturelle

<sup>1</sup> Cf., Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2007, Paris, p. 2120.

<sup>2</sup> Cf., chapitre IV, pp. 190-191.

Nous avons cherché à identifier la façon dont ils ont été orientés vers les organismes, les enjeux de leur engagement, leurs attentes et points de vue sur l'offre pédagogique proposée par les intervenants ainsi que le sens construit par le sujet dans son parcours.

Ce faisant, nous sommes conscients que les discours produits dans le contexte de l'entretien sont une « *rationalisation ex-post qui tout à la fois explique et justifie leur comportement (l'entrée dans le dispositif)* ». <sup>3</sup> Ainsi, nous sommes en présence des deux dimensions du sens de l'action mises en évidence par Etienne Bourgeois : « *la fonction d'intelligibilité (rendre clair pour soi et pour autrui ce que l'on (a) fait en référence à des significations socialement partagées) et la fonction de légitimation (justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui ce que l'on (a) fait, en relation à des normes et à des valeurs partagées)* ». <sup>4</sup>

Ces deux dimensions sous-tendent les discours produits, dans le cadre des entretiens, par les apprenants-stagiaires.

### **1.1. L'orientation vers les dispositifs d'apprentissage formels et non formels**

L'orientation vers les organismes s'est effectuée de différentes manières. Cinq enquêtés ont fait eux-mêmes la démarche. Il s'agit d'une personne qui a eu l'information par le biais d'une affiche de publicité, deux autres par le « bouche à oreille » : « *J'ai vu une publicité à la Maison de la solidarité. J'ai pris rendez-vous par téléphone. On m'a fait un test. Après, un bénévole a commencé à s'occuper de moi* » (16 – S) ; « *C'est un copain qui m'a renseigné. Comme je travaillais plus, c'est un copain qui m'a dit : " tu n'as qu'à venir avec nous "* » (7 – For). L'inscription des deux détenus à la formation linguistique en Maison d'arrêt est également le fait d'un acte volontaire. Cependant, nous pouvons noter que l'accès à « l'école » en milieu pénitentiaire dépend d'une procédure spécifique. Un test Lecture et Population Pénitentiaire (LPP) est mis en œuvre en direction des personnes non titulaires d'un diplôme de niveau V et parlant français, même si c'est de façon rudimentaire. Ce test vise à recueillir des données sur les personnes les plus en difficulté, supposées sur-représentées mais peu présentes dans les demandes de formation. Il permet de révéler les déficits, d'entrer en contact avec ces personnes et de faire en sorte de les concerner. L'invitation à une rencontre

---

<sup>3</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2000, « Le sens de l'engagement en formation » in BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, p. 89.

<sup>4</sup> Ibid.

dans les espaces de formation a des effets concrets, doublant les effectifs de la population repérée en situation d'illettrisme et scolarisée dans le dispositif de l'Éducation nationale en Maison d'arrêt. On peut noter que, depuis l'application de la loi Perben 2 relative à l'octroi de réductions de peine, les demandes se sont très sensiblement accrues. Cependant, il ne suffit pas d'être repéré en situation d'illettrisme et d'effectuer une demande pour avoir la possibilité effective d'accéder à la formation linguistique. Moins de la moitié des demandes sont satisfaites. A titre d'exemple, à la Maison d'arrêt de Reims, sur un effectif de cent soixante-dix détenus, seulement trente détenus ont accès à la formation linguistique et quarante sont sur une liste d'attente. Ces chiffres ne prennent pas en compte les mineurs qui sont tous concernés par la scolarisation. Soulignons que certains publics échappent à la possibilité d'accéder à la formation linguistique : les très courtes peines, les séjours courts (transfert à court terme) et certains travailleurs pour lesquels les horaires de travail sont incompatibles avec le suivi scolaire.

Pour les quinze autres enquêtés, l'orientation s'est effectuée par l'intermédiaire d'un travailleur social, d'un employeur, d'un personnel soignant ou d'un juge.

Pour dix apprenants-stagiaires, ce sont les travailleurs sociaux (assistante sociale dans une collectivité territoriale, conseiller à la Mission locale ou à l'ANPE, éducatrice dans un Centre Médico-Pédagogique) qui sont à l'origine de la prescription de la formation de base : « *C'est l'assistante sociale, elle m'a parlé, je suis RMI et je fais des activités avec le Centre* » (10 – S) ; « *Ça rentre dans mon insertion de RMI donc euh, c'est pour pouvoir m'en sortir* » (13 – S) ; « *J'ai été m'inscrire à la Mission locale et c'est ma référente qui m'a proposé de venir faire une formation* » (5 – For).

Deux enquêtés ont été informés de la possibilité de participer à une action de formation linguistique par une orthophoniste et une infirmière dans le cadre d'un suivi médical : « *L'hôpital de jour, les infirmières ont parlé avec moi. Après, une infirmière m'a amené là-bas, pour connaître des bases que je ne connais pas : lire, écrire et faire du calcul* » (9 – For).

Un enquêté s'est vu assigner à participer à la formation suite à un jugement : « *Un jour, j'ai fait une bêtise et j'me suis trouvé devant un tribunal (...) le juge m'a dit : "ou bien tu payes trois mille huit cents euros ou bien tu vas deux ans à l'école"* » (2 – For).

Deux enquêtés ont été orientés vers les espaces d'apprentissage par le biais de leurs employeurs : « Une dame de l'association est venue à l'entreprise pour parler de son travail. On m'a proposé d'aller là-bas pour apprendre parce qu'ils ont vu que j'ai des difficultés à écrire, voilà » (14 – S).

Ainsi, dix sur vingt des apprenants-stagiaires sont orientés vers l'apprentissage des savoirs de base par l'intermédiaire de travailleurs sociaux, cinq sur vingt par des démarches personnelles, deux sur vingt par le personnel médical, deux sur vingt par leurs employeurs et un sur vingt par un juge.

Selon les situations, l'orientation prend la forme d'un conseil, d'une suggestion ou d'une obligation (contrat d'insertion dans le cadre du RMI, mesure judiciaire, exigence de l'employeur). Le projet de formation, prescrit de l'extérieur, peut reposer sur des enjeux éloignés de ceux du sujet concerné au moment de l'engagement en formation. Nonobstant, il arrive que, pendant le déroulement de la formation, émergent chez le sujet des mobiles lui permettant de construire la signification de son engagement, signification qui évolue tout au long de son expérience de formation. Ces prescriptions obligatoires sont alors envisagées par les apprenants-stagiaires non pas comme une contrainte subie mais plutôt comme des éléments déterminants à l'origine d'un engagement qui reste le leur. Ainsi, l'idée d'obligation peut ne pas être contradictoire avec l'idée d'implication de l'apprenant-stagiaire. Au cours de nos entretiens, nous avons pu observer que des prescriptions obligatoires ont été prolongées par des apprenants-stagiaires, à leur demande.

Prenons l'exemple de Paul qui est âgé de 58 ans. Suite à un différend avec la justice, il se trouve face à une alternative : payer une amende importante ou effectuer deux ans d'apprentissage linguistique. Il hésite et demande à reporter sa réponse. Il est conscient qu'il a besoin d'apprendre à lire et à écrire notamment parce qu'il a divorcé et que sa femme n'est plus là pour l'aider dans ses démarches administratives. Il finit par accepter à condition de pouvoir interrompre la formation si elle ne lui convient pas. Il exprime sa crainte de revivre ce qu'il a vécu lors de son expérience scolaire. Il décrit son entrée en formation :

*« J'ai eu un professeur, il m'a dit : " Toi, tu as l'air d'en vouloir". J'ai dit : "Ecoute, j dois me taper deux ans d'école, moi, j viens pas pour rire ici, j viens parce que je veux y arriver, parce que les deux ans que j dois me*

*taper, autant de faire un effort" ». Paul a effectué ses deux années « obligatoires » et a accepté la proposition du Centre de formation de poursuivre deux ans supplémentaires.*

En rendant compte à autrui de la signification de son engagement en formation, le sujet construit un espace de liberté « *dans une situation où sa liberté d'acteur est objectivement menacée* ». <sup>5</sup> En ce sens, Etienne Bourgeois cite Paul Ricœur : « *Une action est reconnue comme libre si on peut en rendre compte à autrui et à soi-même, en alléguant des motifs qui ont la signification de "raison de" et non celle de "cause"* ». <sup>6</sup>

Voici un deuxième exemple avec le parcours de Claire, âgée de 26 ans. Des difficultés familiales la conduisent à quitter le domicile de ses parents. La Mission locale assure son suivi et lui propose un stage axé sur la construction d'un projet professionnel. C'est durant cette formation que ses lacunes en lecture et en écriture sont repérées. Elle est alors orientée dans un organisme de formation linguistique : « *On m'a proposé de venir en formation et j'étais d'accord. Même si j'étais nulle partout, j'avais vraiment m'en sortir* ». C'est le déroulement de l'entretien qui l'a convaincue de répondre favorablement à la proposition de formation : « *Bon, au départ, j'étais contente vu qu'il y avait quelqu'un qui s'intéressait enfin à moi, même si j'avais rien dans les mains* ».

Son adhésion à la formation s'est consolidée tout au long de son parcours. Ce qu'elle exprime clairement en disant qu'elle n'était pas obligée de rester en formation mais qu'elle a fait ce choix pour continuer « *à avancer* ».

L'exemple de Claire illustre la difficulté d'un engagement quel qu'il soit en l'absence d'un projet défini. Or, la mise en perspective temporelle est essentielle. Ainsi, « *amener le sujet à construire le sens d'un engagement contraint en formation relève alors du travail d'orfèvre qui consiste à déceler la moindre étincelle de projection dans le futur et de construire sur cette base ténue un projet d'action inscrit dans une temporalité concrète, accessible et mobilisante* ». <sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2000, « Le sens de l'engagement en formation », op. cit., p. 90.

<sup>6</sup> Ibid., p. 90.

<sup>7</sup> Ibid., p. 98.

## 1.2. Les enjeux énoncés

Différents enjeux sont exprimés par les apprenants-stagiaires en réponse à une question générale « *Pouvez-vous me dire ce que vous faites ici ?* ». Les enjeux identifiés sont d'ordre social, professionnel, familial et la plupart du temps sont imbriqués. Les discours des enquêtés nous renvoient à la fonction de légitimation étudiée par Etienne Bourgeois qui consiste à « *rendre psychologiquement et socialement acceptable cet engagement, en référence, non plus à des significations mais à des normes, des valeurs socialement partagées* ». <sup>8</sup> Nous avons repéré quatre catégories d'enjeux : l'accès à l'autonomie, l'inscription dans un tissu social, l'accès ou le maintien dans l'emploi et l'exercice de la fonction parentale. L'analyse des discours nous permet d'identifier pour onze enquêtés une seule catégorie d'enjeux, pour cinq enquêtés deux catégories d'enjeux, et pour quatre enquêtés trois catégories d'enjeux.

Entretiens	Autonomie	Lien social	Emploi	Fonction parentale
1.For (Gabriel)	X	X	X	
2.For (Paul)	X			
3.For (Barak)		X		
4.For (Patrick)		X		
5.For (Claire)	X		X	
6.For (Anaïs)			X	
7.For (Norbert)		X		
8.For (Louise)	X			X
9.For (Robert)		X		
10.S (Marie)	X			X
11.S (Caroline)	X	X		X
12.S Christine)		X		
13.S (Laurence)	X	X		X
14.S (Dominique)	X		X	
15.S (Stéphanie)	X		X	X
16.S (Jules)	X		X	
17.S (Sébastien)			X	
18.C (Rania)		X		
19.C (Irène)		X		
20.C (Anna)		X		
Total	10	11	7	5

Tableau 2 : Enjeux de l'engagement en formation

<sup>8</sup> Ibid., pp.90-91.



### **1.2.1. Première catégorie : acquérir une plus grande autonomie (dix sur vingt)**

La dépendance vis-à-vis d'autrui est une des conséquences de la non-maîtrise des savoirs de base. Cette situation est vécue très difficilement par les apprenants-stagiaires et influe sur l'image de soi. Ainsi, un des enjeux essentiels de l'apprentissage exprimés par les apprenants-stagiaires réside dans l'accès à l'autonomie au quotidien sur les plans personnel et professionnel : « *J' préfère apprendre à lire et à écrire, c'est d'office pour une raison. J'ai été souvent, comment dire, faire voir avec les papiers et quand tu sais pas écrire la plupart du temps avec des réflexions assez mesquines comme on dit (...). C'est quand même désobligeant de voir que c'est quelqu'un d'autre qui est obligé de le faire à votre place* » (1 – For) ; « *Souvent, on est dans une entreprise, on vous demande d'écrire ci ou ça et si vous savez pas écrire, ni lire, vous êtes un peu gêné quoi, vous arrivez pas à avancer* » (14 – S) ; « *Déjà dialoguer, écrire à une petite amie, à un courrier aussi bien administratif que personnel (...), savoir dialoguer avec un client correctement* » (16 – S).

Ces motifs évoqués font écho à l'histoire personnelle du sujet mais aussi au contexte dans lequel il évolue. Le besoin d'accéder à l'autonomie est lié à la situation personnelle, familiale et professionnelle du sujet.

A l'écoute des apprenants-stagiaires et à l'analyse des entretiens, nous pouvons noter que si le sujet possède des ressources et des pratiques lui permettant de contourner les difficultés dues à la non-maîtrise des savoirs de base, l'accès à l'autonomie reste un des enjeux essentiels exprimés. Ainsi, s'il est important de connaître et de reconnaître les stratégies d'évitement utilisées par les apprenants-stagiaires, il est indispensable de prendre en compte, dans la conception des programmes de formation, leurs attentes singulières en termes d'accès à l'autonomie dans une société de l'écrit.

### **1.2.2. Deuxième catégorie : sortir de l'isolement et s'inscrire dans un tissu social (onze sur vingt)**

L'isolement et la solitude font partie des caractéristiques des enquêtés. Comme nous l'avons précédemment mentionné, seuls deux apprenants-stagiaires sur les

vingt vivent en couple.<sup>9</sup> L'engagement en formation, tel qu'il est exprimé, répond à une attente en termes de lien social.

Les enquêtés vivant en milieu carcéral ont pour priorité de sortir du confinement de la cellule. Intégrer « l'école » répond ainsi au besoin de participer à une activité avec d'autres, dans un espace socialisé.

Pour sept enquêtés, réussir à sortir du domicile familial et à s'inscrire dans un tissu social reste l'enjeu essentiel. Certains vivent au quotidien chez leurs parents et la formation linguistique est perçue comme un lieu où l'on peut échanger, où l'on construit un environnement relationnel. Cette attente en termes d'inscription dans un tissu social est exprimée ainsi : « *Pour pouvoir parler aux autres justement, pour avoir moins peur de parler aux autres* » (12 – S) ; « *Pour sortir et voir d'autres gens, bouger, me motiver, faire autre chose que rester enfermée* » (10 – S) ; « *Quand je suis ici, ça va, il y a des copains, je viens aussi pour parler, parler à quelqu'un* » (7 – For) ; « *Ça m'fait des amis ici (...). D'habitude, je parle pas souvent avec les jeunes... c'est bien pour moi...* » (9 – For). Il est question également de partager et d'échanger avec d'autres, d'être reconnu par autrui (19 – C et 20 – C).

### ***1.2.3. Troisième catégorie : accéder à l'emploi (cinq sur vingt) ou se maintenir dans son emploi (deux sur vingt)***

Les parcours professionnels des apprenants-stagiaires se caractérisent par de nombreux contrats de travail souvent précaires, par des expériences dans des domaines variés mais aussi en alternance par des périodes d'inactivité ou de formation.<sup>10</sup> Des apprenants-stagiaires associent leur situation de non-emploi à leur difficile maîtrise des savoirs de base. Ils envisagent alors l'engagement en formation comme une étape incontournable pour renouer avec le monde du travail et dans certaines situations pour accéder à une formation qualifiante.

Pour ceux bénéficiant d'un contrat aidé, l'accès à l'emploi est assorti d'une prescription de formation sous forme d'obligation ou de suggestion : « *Ils m'ont dit qu'il y avait une formation savoirs de base, que ce serait bien pour moi, un plus de la suivre ... alors, j'ai pas hésité, je me suis inscrit* » (6 – For). Les propos de cet apprenant-stagiaire nous indiquent que ce sont des contraintes externes qui ont déterminé et conditionné son inscription en formation. La légitimation du sens

---

<sup>9</sup> Cf., chapitre IV, p. 201.

<sup>10</sup> Cf., chapitre IV, pp. 202-203.

donné à la formation semble trouver son origine en premier lieu dans une injonction externe. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'un motif d'ordre situationnel tel que le décrit Etienne Bourgeois.<sup>11</sup>

D'autres n'ont pas encore connu le monde du travail et c'est dans une perspective de qualification qu'ils ont intégré la formation linguistique. L'orientation s'est faite par la Mission locale, parfois en continuité avec d'autres formations axées sur la définition du projet professionnel : « *J'ai été m'inscrire à la Mission locale et c'est ma référente qui m'a proposé de venir faire une formation. J'ai fait la PPR, une pré-professionnelle renforcée, pendant sept mois, j'ai fait des stages* » (5 – For). La formation linguistique s'inscrit alors dans un parcours de qualification visant l'intégration professionnelle.

#### ***1.2.4. Quatrième catégorie : mieux assurer son rôle de parent (cinq sur vingt)***

Parmi les vingt apprenants-stagiaires, onze sont pères ou mères de famille. Cette caractéristique a été mentionnée par cinq d'entre eux lorsque nous avons abordé la question des raisons de leur engagement en formation.

L'entrée d'un enfant au Cours Préparatoire peut être vécue comme une étape décisive. Certaines mères de famille tentent, à cette occasion, d'apprendre à lire en même temps que leur enfant. Pour ces enquêtés, pouvoir accompagner son enfant dans sa vie scolaire est fortement lié à la volonté d'éviter à l'enfant de reproduire leur propre expérience scolaire difficile. Ainsi, l'engagement en formation est lié à l'évolution d'une situation familiale (devenir parent) mais est aussi en rapport avec l'histoire personnelle du sujet : « *J'disais, oh, c'est pas bien grave, j'apprendrai plus tard. Et puis quand je vois mes enfants grandir, j'me dis, ben, on n'a pas bien le choix* » (13 – S) ; « *J'ai appris à lire avec la plus vieille de mes filles quand elle est entrée au Cours Préparatoire...* » (10 – S) ; « *Quand les enfants ont été en Cours Préparatoire, j'ai acheté des livres, vous savez tous les petits livres (...) mais à partir d'un certain moment, on peut pas (...). J'payais les gens pour faire lire les enfants quand mon mari n'était pas là, pour que mes enfants ne soient pas couillons comme moi. J'voulais que mes enfants arrivent* » (8 – For) ; « *Parce que moi, j'ai des enfants et j'veux qu'ils apprennent à l'école, j'veux pas qu'ils fassent la bêtise que j'ai faite de ne pas apprendre. J'leur dit souvent : " ne faites pas comme moi et apprenez à l'école"* » (10 – S) ; « *J'vais reprendre à lire et à écrire*

---

<sup>11</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2000, « Le sens de l'engagement en formation », op. cit., p. 91.

*pour plus tard, pour mon fils, pour se dire que s'il a des affaires d'école, que je lui apprendre à écrire » (15 – S).*

L'engagement en formation répond à une nécessité. Ce avec quoi on avait pu jusque-là s'arranger, se transforme en obstacle que l'on souhaite dépasser. Être parent induit donc, pour les enquêtés, l'obligation d'être en mesure d'encourager leurs enfants notamment dans leur vie scolaire. Ce type de motif, d'ordre personnel, peut être renforcé par des contraintes externes : dans deux situations sur les quatre, nous pouvons observer que l'engagement en formation relève également du Contrat d'insertion relatif au RMI.

Les motifs évoqués font écho aux valeurs et aux normes qui traversent l'ensemble de la société. Il est alors difficile de faire la part entre ce qui est réellement le fruit d'une injonction externe et ce qui est intériorisé par le sujet. De plus, tout au long de la formation, l'apprenant-stagiaire évolue. Les enjeux construits ne sont pas statiques : *« Le sens exprimé sous la forme de motifs, n'est d'aucune manière inscrit dans l'acte lui-même, mais bien dans le sujet agissant (...). Il s'agit en outre d'une construction située, c'est-à-dire, produite à un moment donné par un sujet singulier, dans un contexte donné et dans une relation donnée à autrui ».*<sup>12</sup>

### **1.3. Engagement en formation et constructions identitaires**

Les motifs d'engagement en formation ne se limitent pas à des enjeux construits en rapport avec une histoire de vie ou un contexte donné. Ils reposent également sur des tensions identitaires et sur la perception que la formation est le moyen adapté pour réguler ces tensions.

L'identité renvoie à la notion d'unité et de continuité vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des autres. Ce terme se rapporte au *« sentiment de l'individu de demeurer semblable à lui-même à travers la diversité des états qu'il traverse dans son existence »*.<sup>13</sup> Ainsi, l'identité détermine ce qui fait la singularité du sujet par ce qu'il est, mais aussi par ce qu'il n'est pas. Le terme « tension » renvoie à l'idée d'opposition et de conflit intérieur. C'est parce qu'il est confronté à des situations où s'opposent des représentations de lui-même (plurielles et changeantes) qui menacent son identité dans son unité et sa permanence, que le sujet vit un état de déstabilisation. La pluralité des représentations de soi est source de tensions qui

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 93.

<sup>13</sup> Cf., DUROZOI Gérard et ROUSSEL André, *Dictionnaire de philosophie*, 2002, Paris, Nathan, p.195.

peuvent déclencher la nécessité d'agir. Quelles peuvent être les dynamiques identitaires qui ont conduit le sujet à s'inscrire effectivement dans une démarche d'apprentissage ? Nous avons tenté, à travers l'analyse des entretiens, d'identifier les tensions en présence, de déterminer leur nature et leur impact en termes de motivation vis-à-vis de l'action de formation. Nous empruntons dans cette recherche les catégories décrites par Etienne Bourgeois.<sup>14</sup>

### ***1.3.1. L'opposition entre une image de soi négative et l'image de ce que l'on voudrait être***

L'apprentissage linguistique semble, pour onze apprenants-stagiaires sur les vingt, être le moyen permettant de réduire un écart entre l'image que l'on a de soi avec ses difficultés d'illettrisme et la perception de ce que l'on voudrait être « *comme toute personne, savoir écrire, parler...* » (1 – For). Ces représentations se sont exprimées au cours des entretiens avec une intensité variable :

- pour certains, nous avons pu ressentir une forte émotion, un mal-être, un sentiment de culpabilité ou d'injustice qui parfois se transforme en défi. Il est question de « *montrer que je suis capable* » (12 – S), « *que l'on est humain* » (4 – For).

- pour d'autres, l'expression est plus conventionnelle. Il nous est difficile de faire la part de ce qui est proprement la représentation du sujet, de ce qui est devenu l'intériorisation des discours institutionnels des intervenants formatifs ou sociaux : « *Ça rentre dans mon insertion de RMI, donc euh, c'est pour m'en sortir* » (13 – S).

Ces écarts entre différentes représentations de soi se construisent également au cours de la formation. C'est la raison pour laquelle les tensions repérées peuvent être à l'origine de l'engagement et de l'implication en formation comme elles peuvent résulter de l'accompagnement pédagogique mis en œuvre : « *Malheureusement, c'est en arrivant dans ces lieux qu'on s'aperçoit qu'on a peut-être un potentiel dans la tête et on s'en rendait pas compte* » (3 – For).

Prenons l'exemple de **Caroline (11 – S)** qui a quarante-cinq ans. Elle est veuve et mère de quatre enfants, âgés de neuf à vingt et un ans. Elle a été placée en foyer à l'âge de cinq ans, ne connaît ni ses parents ni ses

---

<sup>14</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLIERS Guy, KADDOURI Mokhtar, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 302 p. ; pp. 65-120.

quatorze frères et sœurs. Elle a arrêté l'école à dix-sept ans à la fin du collège. Elle a travaillé pendant quinze ans comme agent d'entretien dans une société puis s'est retrouvée au chômage. Elle est à la recherche d'un emploi. Elle est bénéficiaire du RMI, et dans ce cadre, fréquente l'atelier « Vie Quotidienne » mis en place par une collectivité territoriale. Elle pense que le fait de participer à cet atelier peut lui permettre d'approfondir ses connaissances dans la maîtrise de l'écrit, d'aider ses enfants et de partager avec d'autres ses nouvelles compétences. L'engagement en formation lui permet de réduire l'écart entre l'image de celle qu'elle pense être et l'idée qu'elle se fait d'être une bonne mère, d'être quelqu'un comme tout le monde.

Ces représentations de soi sont parfois renforcées par le regard de l'environnement sur le sujet ou la perception qu'il se fait de la représentation d'autrui sur lui.

### *1.3.2. Images de soi et représentations d'autrui*

La quête identitaire d'unicité et de permanence du sujet se confronte également à la perception d'autrui. Quelle est ma représentation de ce que les autres pensent de moi ?

Dix apprenants-stagiaires établissent un lien entre l'apprentissage linguistique et ce qu'ils éprouvent dans leur rapport aux autres, qu'il s'agisse de l'environnement familial et/ou professionnel comme de la société dans son ensemble. L'engagement en formation peut ainsi répondre à la nécessité d'échapper ou au contraire de s'identifier aux projections que l'on perçoit de la part d'autrui sur soi.

Nous prenons l'exemple de **Louise (8 – For)** qui est âgée de cinquante-neuf ans. Elle est veuve et mère de quatre enfants dont le plus jeune a trente-cinq ans. Elle est en arrêt maladie en attendant sa retraite et était nourrice agréée. Elle et son mari sont originaires d'outre-mer. Elle a arrêté l'école sans savoir ni lire, ni écrire. Elle vit en métropole depuis l'âge de quarante-trois ans. Elle fréquente un organisme de formation depuis huit ans où elle apprend à lire et écrire. Sa mère est décédée quand elle avait trois ans.

Lorsqu'elle parle de ce qu'elle vit en formation, Louise explique que si elle apprend pour elle-même, son engagement n'est pas étranger aux

difficultés qu'elle a rencontrées dans ses relations aux autres. Elle décrit précisément sa perception du regard des autres lorsqu'elle était confrontée à des situations administratives : « *J'ai pas peur de dire, moi-même j'avais honte quand j'allais à la Préfecture, qu'on me disait : "remplissez ce papier" (...). Les gens vous regardent, dans leur cœur, ils se disent "Comment ça se fait que celle-là elle sait pas lire ? "* ». La perception que l'apprenante-stagiaire a des représentations d'autrui sur elle-même s'accompagne d'émotions négatives comme le sentiment de honte. Le regard qu'elle perçoit de sa famille semble différent. Ne pouvant faire face seule aux situations quotidiennes requérant l'écrit, cette apprenante-stagiaire s'est vue dans l'obligation de s'appuyer sur ses enfants : « *J'étais obligée d'emmener mes enfants pour dire : " Tu viens, y a un papier à remplir ". Alors mes enfants, ils me disaient : "Fais un effort, tu peux", alors à force d'entendre ça aussi...*  ». Le regard bienveillant de son environnement familial sur elle l'encourage dans sa démarche d'apprentissage : « *Mes enfants sont fiers de moi. Ça me donne du courage*  ».

Un autre exemple, celui de **Christine (12 – S)** qui a vingt-deux ans et vit chez sa mère. Ce sont les représentations négatives qu'elle perçoit de l'environnement familial sur elle qui vont déclencher une inscription dans une démarche d'apprentissage : « *J'me voyais comme des gens qui sont pas normaux (...). C'est la famille, on nous disait qu'on était nul*  ». L'engagement en formation a pour but alors de prouver, à soi et aux autres, que l'image renvoyée ne correspond pas à ce que l'on est. Il s'agit de « *montrer que je suis capable, que quand les gens me disent ça, ils ont tort*  ».

L'importance des représentations que l'on se fait de ce qu'autrui pense de soi est présente également dans le milieu professionnel : « *Souvent, on est dans une entreprise, on vous demande d'écrire ci ou ça et si vous savez pas écrire, ni lire, vous êtes un peu gêné quoi, vous arrivez pas à avancer*  » (14 – S). Dans cette situation, la formation apporte une réduction de l'écart entre l'image que l'apprenante-stagiaire a d'elle-même et l'attente qu'elle perçoit de la part de son employeur : « *Les gens, quand ils passent derrière, ils arrivent mieux à me relire*

*(...), ça crée moins de problèmes que quelqu'un qui sait pas écrire et les gens derrière ne vont pas comprendre ».*

A l'écoute des apprenants-stagiaires, nous comprenons que l'inscription dans une démarche de formation repose sur différents facteurs en rapport avec les caractéristiques que nous avons identifiées au quatrième chapitre (parcours scolaires, itinéraires professionnels, dimensions familiales, biographiques) et les contextes dans lesquels ils évoluent. Tout cela retentit inévitablement sur la dimension identitaire qui reste un des éléments « moteurs » de l'implication du sujet dans la formation. Précisons que pour cinq apprenants-stagiaires sur les vingt, nous n'avons pu identifier de tensions identitaires en lien avec l'inscription en formation. Cependant, lorsque nous nous intéressons aux pratiques de développement culturel et à leurs effets, ces apprenants-stagiaires expriment l'opposition entre un discours dépréciateur, porteur de représentations négatives d'eux-mêmes et un sentiment de progression, de réussite qui transforme l'image de soi : *« Ça montre qu'on n'est pas trop con, pas trop bête. Pour une fois qu'on arrive à faire quelque chose de bien (...) »* (7 – For). Nous approfondirons un peu plus loin, dans le sixième chapitre, le rapport entre construction identitaire et pratiques de développement culturel provoquées, accompagnées et encadrées.

### ***1.3.3. Images de soi, perception de la formation et sentiment de progression***

L'implication vis-à-vis de l'apprentissage des savoirs de base est tributaire aussi de la perception que le sujet peut avoir de l'efficacité de l'action de formation proposée. Ainsi, un sentiment de progression s'exprime à travers des expressions comme :

- *« maintenant, je lis toute seule » ;*
- *« ça m'aide beaucoup » ;*
- *« j'ai avancé, j'ai obtenu mon CFG » ;*
- *« j'ai fait des progrès », « j'ai avancé », « je fais moins de fautes » ;*
- *« avant, j'bégayais, je coupais mes phrases, ici, j'ai appris à comprendre mes phrases, je dirais plutôt à les analyser ».*

A l'opposé, nous avons pu noter une perception plus nuancée de l'apport de la formation :

- *« ça pourrait m'apporter d'écrire une lettre à une femme, de pouvoir remplir mes papiers tout seul, mais y a pas d'autres motivations » ;*



- « *j'essaie de me remettre à niveau (...). Mais, j'm'y fais, c'est bien de venir ici, j'apprends des choses, ça m'a apporté quand même des choses ici, ça m'apporte quand même des choses ici* ».

Lorsque la progression est envisagée du point de vue de la maîtrise de la langue, le vocabulaire utilisé est proche de l'univers scolaire (faute, orthographe, conjugaison, calcul...). Dans certaines situations, l'expression reste généraliste :

A la question : « *Que vous apporte la formation ici ?* » **Robert (9 – For)**, fréquentant un organisme de formation depuis quatre ans, répond : « *Des bases, oui plein de choses quoi et apprendre des choses que je ne connaissais plus* » (9 – For). A la même personne, nous demandons : « *Qu'est-ce que la formation ne vous a pas encore apporté ?* ». Elle répond : « *Ici, on m'explique bien, tout est bien expliqué mais je bute souvent sur des choses qu'il faut que j'apprenne de nouveau. Mais, c'est du positif, parce que, quand j'ai appris les choses deux, trois fois, ça peut me remettre dans du bon, c'est-à-dire apprendre, comprendre, savoir faire des divisions (...). Je pense qu'un jour, je ferai des divisions plus facilement, des opérations, du français, peut-être même que je serai plus logique (...). Je crois que ça va m'apporter des choses, même si j'en oublie. Bah, je les utiliserai sûrement à terme* ».

Cet apprenant-stagiaire, lorsqu'il s'exprime, utilise des termes généraux (des choses, du bon). Lorsqu'il évoque des acquisitions de savoirs de base (divisions, français, logique), il ne fait pas de lien avec sa vie personnelle, sociale ou professionnelle. Ces acquisitions ne semblent pas l'impliquer, elles restent « externes », comme s'il s'agissait de « matières scolaires ». D'ailleurs, les expressions telles que « *je pense qu'un jour, je ferai...* », « *je crois que ça va m'apporter des choses* », soulignent un apport de la formation encore virtuel du point de vue des apprentissages des savoirs de base alors que Robert fréquente le dispositif formel depuis quatre années. En revanche, cet apprenant-stagiaire semble plus concerné lorsqu'il établit un lien entre formation et lieu de socialisation : « *Et puis, je trouve, ça me fait des amis ici. Normalement, c'est pas un endroit où on se fait des amis, mais c'est bien pour moi (...). Je trouve que communiquer, c'est important* ».

La valeur que le sujet attribue à l'impact de la formation repose aussi sur l'idée qu'il se fait de ses propres capacités à acquérir les connaissances et compétences inscrites dans le programme de formation. Ainsi, l'apprenant-stagiaire peut parfois douter de ses capacités d'apprentissage : « *J'arrive pas à me souvenir, pourtant, c'est des choses que je devrais comprendre mais j'y arrive pas* » (9 – For).

#### **1.4. L'apprentissage linguistique vu par les apprenants-stagiaires**

Nous avons interrogé les apprenants-stagiaires : « *Que faites-vous ici, dans votre formation ?* ». Certains ont décrit assez précisément le but, le contenu, les méthodes, les supports, le rythme proposé ; d'autres sont restés évasifs, d'autres encore ont totalement occulté la dimension normative de l'apprentissage linguistique pour ne s'attacher qu'aux pratiques de développement culturel. Cela conforte la perception selon laquelle l'engagement en formation n'a pas le même sens pour tous.

##### ***1.4.1. Le but énoncé et la place de la formation linguistique***

Si les enjeux identifiés sont multiples, il semble que les apprenants-stagiaires aient une vision quasi uniforme du but de leur formation. Il s'agit « *d'apprendre à lire et à écrire* », de se « *remettre à niveau, d'acquérir les savoirs de base* » et « *d'apprendre, d'avancer* ».

Quel que soit leur champ d'appartenance (structure formative, sociale ou culturelle), lorsque les apprenants-stagiaires parlent du but de la formation, ils utilisent des termes à connotation scolaire : « *Je viens à l'école pour apprendre à lire et écrire* » (1 – For), « *Je fais mes cours* » (12 – S), je viens « *apprendre à faire le moins de fautes possible (...), faire des maths, du français, de la conjugaison (...), une bonne remise à niveau en tout* » (5 – For). La formation est pour la plupart (seize sur vingt) envisagée comme un lieu de rattrapage scolaire. On peut émettre l'hypothèse que les apprenants-stagiaires viennent dans ces espaces réparer une expérience antérieure difficile, résorber des tensions d'ordre identitaire en termes d'évitement ou d'accomplissement. Nous faisons ici référence à l'approche d'Etienne Bourgeois relative aux tensions identitaires et à l'engagement en formation : « (...) *l'implication du sujet dans sa formation serait*

*d'autant plus forte que celui-ci perçoit que la formation peut contribuer à la réalisation de buts identitaires importants pour lui, comme l'accomplissement d'une image positive de soi visée, ou l'évitement d'une image négative de soi menaçante ».*<sup>15</sup>

La place de l'apprentissage linguistique au sens de la valeur accordée à l'apprentissage normatif de la langue varie en fonction des personnes interviewées. L'importance attribuée à la dimension normative de la langue est difficile à identifier et ne recouvre pas systématiquement les discours sur le but énoncé de la formation. Nous avons pu cependant déterminer trois conceptions concernant la place des apprentissages normatifs dans la formation.

L'apprentissage normatif de la langue vu comme premier et une place secondaire accordée aux pratiques de développement culturel (deux sur vingt, issus du champ formatif)

On peut considérer que « *le plus important, c'est d'apprendre à lire et à écrire* » et que « *le reste, le loisir, tout ça, ça vient après* » tout en jugeant les pratiques de développement culturel intéressantes car « *ça change, parce que tout le temps faire des maths et du calcul, on en aurait un petit peu marre. Du coup, on fait aussi des sorties. C'est aussi intéressant. Les sorties, c'est pour se détendre un petit peu, c'est pour le plaisir* » (5 – For).

Dans cette conception, les pratiques de développement culturel sont considérées comme un « loisir ». Elles appartiennent au domaine du futile, du « plus » qui fait plaisir... Pour autant, elles sont vues comme un complément nécessaire permettant de « supporter » les difficultés liées aux apprentissages normatifs. Les apprenants-stagiaires porteurs de ce discours n'attribuent pas, au premier abord, une valeur équivalente à ces deux axes de travail (apprentissage linguistique et pratiques de développement culturel). Ces discours sont proches de ceux tenus par des intervenants qui considèrent les pratiques de développement culturel comme une « récréation », un « plus » à la formation linguistique<sup>16</sup> et non pas comme une démarche pédagogique visant l'accès à la culture. L'important, c'est de savoir lire et écrire et cela passe par les espaces d'apprentissage normatif de la langue.

Cette conception est peu partagée. Elle concerne deux apprenants-stagiaires inscrits dans des organismes de formation.

---

<sup>15</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLIERS Guy, KADDOURI Mokhtar, op.cit., p.65.

<sup>16</sup> Cf., chapitre III, pp. 169-170.

Les pratiques de développement culturel au centre et une place secondaire accordée aux apprentissages linguistiques (cinq sur vingt dont trois issus du champ formatif et deux du champ social)

A l'inverse, des apprenants-stagiaires expliquent que leur intérêt pour la formation se porte en premier lieu sur l'initiation à des pratiques artistiques, sur la rencontre avec des écrivains, artistes-photographes. Le travail concernant les apprentissages comme les mathématiques est vécu, pour deux apprenants-stagiaires sur cinq, comme une obligation à laquelle ils se plient pour différents motifs : « *Elle (la formatrice) nous donne des exercices à faire comme des opérations mais j'aime pas les maths* » (7 – For).

Nous avons noté également que deux enquêtés sur cinq n'ont pas évoqué la dimension « linguistique » au sens de l'apprentissage normatif de la langue bien qu'ils participent régulièrement à ces espaces d'apprentissage. Nous avons cherché à comprendre si ce peu d'intérêt exprimé pour la dimension normative de la langue était dû à « une prescription obligatoire » de la formation. Or, il apparaît que trois sur cinq de ces apprenants-stagiaires se sont d'eux-mêmes inscrits dans ces dispositifs. Nous l'avons abordé précédemment, le rapport à la dimension normative de la langue en formation peut être lié à des enjeux, notamment identitaires. Ainsi, s'exprimer sur cette dimension normative de la langue, c'est accepter de montrer à l'autre (en l'occurrence l'intervieweur) ses faiblesses, ses manques... ce qui n'est pas toujours évident, notamment en milieu carcéral.

Des représentations qui attribuent une valeur équivalente aux deux dimensions : l'apprentissage normatif de la langue et les pratiques de développement culturel (treize sur vingt dont trois issus du champ formatif, six issus du champ social et trois du champ culturel).

En réponse à la question : « *Si l'on modifiait votre programme de formation et que l'on vous obligeait à faire un choix entre le français, les maths et les sorties, les ateliers d'écriture, les projets comme le Festival de l'écrit, qu'est-ce que vous garderiez ?* », des apprenants-stagiaires ont souligné que ces deux axes étaient indispensables et complémentaires : « *Personnellement, moi, j'ai besoin de faire les deux. J'ai besoin de voyager et aussi de faire du français puis des maths. Ben disons qu'on est, moi, j'ai l'habitude d'être dehors et puis on est assis sur une chaise huit heures par jour, c'est... ça nous passe par la tête quoi. Le plus important, c'est savoir lire et écrire et puis les visites aux musées* » (6 – For).

Certains émettent le regret que la place donnée aux pratiques de développement culturel au sein de leur formation diminue d'année en année : « *Avant, on faisait beaucoup, maintenant on fait plus, j'sais pas pourquoi on fait plus. Mais c'est important de faire ça. Moi, j'étais bien contente quand on est allé au Salon du livre. J'ai acheté des livres, tiens, j'ai même trouvé un livre sur mon oncle qui était Maire... c'était bien, moi, je connaissais pas* » (8 – For). Ces apprenants-stagiaires considèrent ces deux axes comme complémentaires.

Références des entretiens	Dispositif formel	Dispositif non formel	L'apprentissage normatif de la langue au centre et une place secondaire attribuée aux pratiques de développement culturel	Les pratiques de développement culturel au centre et une place secondaire attribuée à l'apprentissage normatif de la langue	Une valeur équivalente aux deux dimensions : apprentissage normatif de la langue et pratiques de développement culturel
1.For (Gabriel)	X				X
2.For (Paul)	X		X		
3.For (Barak)	X			X	
4.For (Patrick)	X			X	
5.For (Claire)	X		X		
6.For (Anaïs)	X				X
7.For (Norbert)	X			X	
8.For (Louise)	X				X
9.For (Robert)	X				X
10.S (Marie)		X			X
11.S (Caroline)		X		X	
12.S (Christine)		X			X
13.S (Laurence)		X			X
14.S (Dominique)		X			X
15.S (Stéphanie)		X			X
16.S (Jules)		X			X
17.S (Sébastien)		X		X	
18.C (Rania)		X			X
19.C (Irène)		X			X
20.C (Anna)		X			X
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>13</b>

Tableau 3 : Valeur accordée par les apprenants-stagiaires à l'apprentissage linguistique et aux pratiques de développement culturel dans le cadre de leur structure d'accompagnement.

Il apparaît que quinze apprenants-stagiaires sur les vingt, dont six sont issus du champ formatif, six du champ social et trois du champ culturel, accordent une place importante à la dimension normative de l'apprentissage linguistique. La

valeur accordée à la dimension normative de la langue n'est donc pas liée au type de dispositif (formel ou non formel).

Nous observons également que dix-huit sur vingt des apprenants-stagiaires, dont sept inscrits dans un dispositif formel et onze inscrits dans un dispositif non formel, considèrent les pratiques de développement culturel comme un axe essentiel de leur formation. Ici encore, nous pouvons en déduire que la valeur accordée à la dimension culturelle n'est pas dépendante du type de dispositif.

Enfin, l'analyse des entretiens nous permet de souligner que treize apprenants-stagiaires sur les vingt estiment que l'une comme l'autre, ces deux dimensions de la formation sont indispensables (quatre sur vingt issus du champ formatif, six sur vingt issus du champ social et trois sur vingt du champ culturel).

#### ***1.4.2. L'organisation pédagogique des formations***

Les discours des enquêtés mettent en évidence différents modes d'organisation des formations. Des écarts apparaissent en termes de volumes d'heures, de possibilité pour l'apprenant-stagiaire de choisir ou non certaines options, de prise en charge de l'accompagnement pédagogique en individuel ou en groupe. L'accompagnement s'effectue au sein de groupes d'environ huit à douze personnes, pour la quasi-totalité des interviewés. Seuls, deux apprenants-stagiaires fréquentant des dispositifs non formels sont accompagnés individuellement. Les pratiques de développement culturel, leur place, leur mise en œuvre et les liens construits avec les apprentissages de base varient également. Ainsi, les formations suivies par les apprenants-stagiaires peuvent être différentes du point de vue des rythmes, objectifs, contenus et approches pédagogiques.

#### Temps consacré à la formation et répartition de l'apprentissage des savoirs de base et des pratiques de développement culturel

##### *Dispositifs formels*

Les apprenants-stagiaires qui suivent une formation dans le cadre de dispositifs formels bénéficient en moyenne de quinze heures hebdomadaires : nous avons noté un minimum de six heures hebdomadaires pour un détenu en Maison d'arrêt et un maximum de vingt et une heures hebdomadaires pour un stagiaire. La part consacrée aux savoirs de base au regard des pratiques de développement culturel domine nettement. L'apprentissage des savoirs de base représente au minimum

50% du volume d'heures total et au maximum 100%. Les pratiques de développement culturel se limitent, dans certains dispositifs, à des actions ponctuelles. Ainsi, on peut considérer qu'en moyenne 77% du temps de la formation des apprenants-stagiaires est consacré à l'apprentissage des savoirs de base lorsqu'ils sont inscrits dans des dispositifs formels.

#### *Dispositifs non formels*

Les apprenants-stagiaires qui suivent un apprentissage linguistique dans le cadre de dispositifs non formels ont en moyenne quatre heures trente d'accompagnement par semaine (au minimum deux heures et au maximum dix-huit heures), ce qui est bien inférieur au volume d'heures effectué en moyenne par les apprenants-stagiaires inscrits dans les dispositifs formels. La répartition du temps consacré aux savoirs de base et du temps consacré aux pratiques de développement culturel est difficile à établir. Nous sommes face à trois situations différentes :

- l'apprentissage des savoirs de base et les pratiques de développement culturel sont imbriqués. Ils ne sont pas organisés en modules distincts. C'est le cas pour huit sur onze des apprenants-stagiaires inscrits dans des dispositifs non formels ;
- l'apprentissage des savoirs de base représente la totalité du temps de l'accompagnement. Les pratiques de développement culturel restent ponctuelles (c'est le cas pour deux apprenants-stagiaires sur onze inscrits dans des dispositifs non formels) ;
- il existe une répartition entre les apprentissages normatifs de la langue et les pratiques de développement culturel. C'est le cas pour un apprenant-stagiaire qui bénéficie de cinq heures de pratiques de développement culturel par semaine et de treize heures d'apprentissage des savoirs de base.

Du point de vue du temps consacré, les apprenants-stagiaires ont un rapport à la formation qui diffère de manière significative selon le fait qu'ils soient inscrits dans des dispositifs formels ou non formels.

#### Conception du programme de formation dans le cadre des dispositifs formels

Lorsqu'il s'agit de dispositifs formels, il semble que dans la plupart des cas, les apprenants-stagiaires abordent les savoirs de base dans le cadre de modules : français, mathématiques, expression orale, connaissance du monde, logique et parfois informatique. Ils sont organisés sur des plages horaires assez longues (matinée ou après-midi) et la priorité est donnée au français ainsi qu'aux

mathématiques. Un planning est établi et différents intervenants sont sollicités. La part consacrée aux savoirs de base est variable selon les organismes. Il n'y a pas de corrélation avec le volume d'heures total attribué à l'apprenant-stagiaire : un apprenant-stagiaire bénéficiant de huit heures hebdomadaires peut bénéficier de 50% de savoirs de base et de 50% de pratiques de développement culturel (3 – For). A l'inverse, un apprenant-stagiaire qui est inscrit dans une formation de vingt et une heures par semaine peut avoir un programme qui attribue 62% du temps aux savoirs de base et 38% aux pratiques de développement culturel (5 – For).

Voici la description faite par **Gabriel (1 – For)** de son programme de formation : « *Tous les matins, je viens à l'école ici pour apprendre à lire et écrire. Bon ça dépend les jours, par exemple le lundi j'ai français, je commence le matin à neuf heures et je finis à midi (...). Le mardi, c'est plutôt calcul à neuf heures jusqu'à dix heures. Après, j'ai français, ordinateur (...). Le mercredi, c'est le matin, c'est calcul de neuf heures à midi (...). Le jeudi, normalement, j'ai français le matin, l'après-midi photo, activités comme on dit (...). Le vendredi, c'est aussi français jusqu'à midi* ».

Un deuxième exemple à travers les propos de **Norbert (7 – For)** : « *Le mardi, on est dans le bureau avec Madame M. (la formatrice), et elle nous donne des exercices à faire, comme des opérations, mais j'aime pas les maths. Le mercredi, on a un photographe, un ancien professeur et on fait un peu tout, de la poésie... Et le mercredi, tous les quinze jours, c'est T. (l'écrivain) (...). Et le vendredi après-midi, c'est le travail manuel, on fait un peu de tout* ».

Le contenu, tel qu'il est exprimé, rappelle les matières scolaires. Concernant les savoirs de base, les termes utilisés sont « lecture », « écriture », « français », « mathématiques », « expression orale ». Le travail sur la dimension normative de la langue peut être effectué à partir de dossiers personnels, comprenant des séries d'exercices en rapport avec des objectifs fixés ou faire l'objet d'un enseignement reposant sur une dynamique de groupe.

C'est ainsi que **Paul (2 – For)** s'exprime sur le contenu de sa formation : « *On apprend le sujet, le verbe, le nom propre, les*



*conjugaisons... On fait dictée, on fait de la grammaire et alors on apprend énormément «é, è, se, sa, son » ; comme pour le moment y sont occupés à apprendre les noms : est-ce que c'est un nom masculin, est-ce que c'est un nom féminin, est-ce que ce nom peut venir jouer sur les deux tableaux, y en a un ou deux ? Je sais pas, je devrais aller voir mes feuilles parce que je connais pas par cœur, qui vient au masculin qui...comme une oreille. Une oreille hein ou des oreilles... ».*

Un autre mode d'organisation est décrit par **Robert ( 9 – For)** : « *Des fois, on fait des exercices ensemble, c'est-à-dire en groupe, collectif, soit c'est un pendu soit c'est des choses comme ça, et puis des fois on a quand même des exercices de français ou de mathématiques qu'on fait soi-même, c'est-à-dire chacun a son exercice pour apprendre, pour se développer, pour connaître. Après, pour voir si on fait des erreurs, les erreurs qu'on a, les comprendre, les corriger. Chacun a un dossier différent, mais des fois, on fait des jeux, comme des jeux de logique, et là on peut y réfléchir, tous en collectif ».*

A l'exception des Maisons d'arrêt où l'ensemble des activités d'apprentissage est facultatif, la participation des apprenants-stagiaires aux modules portant sur les savoirs de base est obligatoire. Nous verrons, dans le sixième chapitre, que ce n'est pas toujours le cas pour la dimension culturelle. Concernant l'apprentissage normatif de la langue, les apprenants-stagiaires sont accompagnés par des formateurs salariés des organismes de formation ou des enseignants spécialisés de l'Education nationale en Maisons d'arrêt.

#### Conception du programme de formation dans le cadre des dispositifs non formels

L'organisation des dispositifs non formels est différente de celle des dispositifs formels. Le temps imparti est plus réduit (de deux à dix-huit heures hebdomadaires). En général, on ne peut parler de modules spécifiques : mathématiques, français... Les séquences peuvent se dérouler sur deux heures ou plus et, selon les sites, une à plusieurs fois par semaine. Le statut des intervenants varie. Ils peuvent être travailleurs sociaux salariés, bénévoles militants du secteur associatif ou encore intervenants vacataires spécialisés.

La démarche mise en œuvre peut s'inscrire dans des projets qui déterminent les activités proposées aux apprenants-stagiaires : production de textes sur un thème,

préparation d'une exposition, visite d'un lieu culturel... La dimension normative n'est pas mise de côté mais elle est travaillée, en général, en s'appuyant sur des supports liés à la vie quotidienne ou sur des pratiques de développement culturel. La production de textes par les apprenants-stagiaires est la base qui permet de travailler l'orthographe, la grammaire, la syntaxe. L'expression et la communication peuvent être travaillées à partir d'œuvres artistiques (tableau, poésie,...). De même, des activités « cuisine », « couture » permettent d'aborder des apprentissages comme l'économie familiale, la santé, l'alimentation, le code de la route, tout en apprenant à calculer, à effectuer des proportions (pourcentage, fraction...). Les apprenants-stagiaires inscrits dans ces dispositifs non formels reçoivent conjointement pour neuf sur onze d'entre eux un enseignement visant la maîtrise de la communication et de l'expression en langue française ainsi que l'accès à la culture. Seuls, les deux apprenants-stagiaires accompagnés individuellement par des bénévoles semblent bénéficier d'un accompagnement se portant presque exclusivement sur la dimension normative de la langue.

**Accompagnement en groupe, dispositif non formel :** « *Ils nous donnent des images, après on écrit ce qu'on pense de l'image et après on tape sur l'ordinateur* » (13 – S) ; « *On apprend à écrire des textes, à faire moins de fautes possible puis après on corrige avec la monitrice et puis après on tape sur l'ordinateur. Ça nous permet aussi en même temps d'apprendre et puis en même temps d'avancer* » (14 – S).

**Accompagnement individuel, dispositif non formel :** « *Mes cours, j' fais mes cours avec H. (l'accompagnatrice) tous les jeudis, depuis deux ans, une fois par semaine, pour apprendre les calculs, à lire, pour pouvoir parler aux autres justement* » (12 – S) ; « *Pour l'instant, avec mon coach, je me base sur la conjugaison et comment organiser mes phrases et tout et savoir le sujet du verbe et lequel est le verbe derrière quoi...* » (16 – S).

Références des entretiens	Dispositif formel	Dispositif non formel	Temps hebdomadaire consacré aux savoirs de base	Temps hebdomadaire consacré aux pratiques de développement culturel	Total heures hebdomadaires
1.For (Gabriel)	X		14	4	18
2.For (Paul)	X		18	Ponctuel	18
3.For (Barak)	X		4	4	8
4.For (Patrick)	X		4	2	6
5.For (Claire)	X		13	8	21
6.For (Anaïs)	X		8	Ponctuel	8
7.For (Norbert)	X		12	8	20
8.For (Louise)	X		12	4	16
9.For (Robert)	X		15	Ponctuel	15
10.S (Marie)		X	4 heures		4
11.S (Caroline)		X	7 heures		7
12.S (Christine)		X	2	Ponctuel	2
13.S (Laurence)		X	4 heures		4
14.S (Dominique)		X	4 heures		4
15.S (Stéphanie)		X	4 heures		4
16.S (Jules)		X	2	Ponctuel	2
17.S (Sébastien)		X	13	5 heures	18
18.C (Rania)		X	2 heures		2
19.C (Irène)		X	2 heures		2
20.C (Anna)		X	2 heures		2

Tableau 4 : Volumes d'heures et répartition entre les savoirs de base et les pratiques de développement culturel

## 2. Effets de la formation linguistique

Nous avons tenté de comprendre quels étaient les apports des enseignements liés à la dimension normative de la langue. En ce sens, nous nous sommes particulièrement intéressés aux entretiens menés auprès d'apprenants-stagiaires bénéficiant de modules d'apprentissages linguistiques bien distincts des pratiques de développement culturel. Cette analyse des effets de la formation linguistique s'appuie sur les entretiens menés auprès de douze apprenants-stagiaires dont neuf issus de dispositifs formels et trois de dispositifs non formels. Les effets de l'enseignement normatif de la langue pour les huit autres apprenants-stagiaires seront analysés dans le sixième chapitre. En effet, pour ces enquêtes, les

apprentissages normatifs de la langue sont abordés essentiellement à partir des pratiques de développement culturel.

Les discours des apprenants-stagiaires sur les apports de l'apprentissage des savoirs de base nous permettent de différencier ceux qui se rapportent aux dimensions de mise en confiance, d'estime de soi et d'inscription dans un tissu social de ceux qui concernent une amélioration de la maîtrise du code linguistique, de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle. Si nous pouvons déterminer les différents champs d'application des apports de l'apprentissage de la langue, il nous est difficile d'en mesurer l'intensité. A partir de l'analyse des entretiens, nous avons tenté d'évaluer la perception que les apprenants-stagiaires ont d'une évolution, d'une progression. Cependant, cette analyse ne nous permet pas de mesurer une progression effective qui nécessiterait une démarche d'évaluation étalée dans le temps.

Références des entretiens	Dispositif formel	Dispositif non formel	Effets/ maîtrise de la dimension normative de la langue	Effets/ vie personnelle et/ou professionnelle	Effets en termes de confiance en soi...	Effets en termes de lien social
1.For (Gabriel)	X		X	X		
2.For (Paul)	X		X	X	X	
3.For (Barak)	X					
4.For (Patrick)	X					
5.For (Claire)	X		X	X	X	
6.For (Anaïs)	X					
7.For (Norbert)	X					X
8.For (Louise)	X		X	X	X	X
9.For (Robert)	X					X
10.S (Marie)		X				
11.S (Caroline)		X				
12.S Christine)		X	X		X	X
13.S (Laurence)		X				
14.S (Dominique)		X				
15.S (Stéphanie)		X				
16.S (Jules)		X	X			
17.S (Sébastien)		X				
18.C (Rania)		X				
19.C (Irène)		X				
20.C (Anna)		X				
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

*Tableau 5 : Effets de l'apprentissage normatif de la langue vus par douze apprenants-stagiaires bénéficiant d'espaces distincts entre les apprentissages des savoirs de base et les pratiques de développement culturel.<sup>17</sup>*

<sup>17</sup> Les lignes grisées de ce tableau concernent les huit apprenants-stagiaires pour qui les apprentissages linguistiques passent par les pratiques de développement culturel. En ce sens, ces entretiens ne sont pas pris en compte dans le traitement des effets de l'apprentissage normatif de la langue.

## 2.1. Une plus grande maîtrise de la langue

Lorsque nous les interrogeons sur les apports de leur formation, les apprenants-stagiaires décrivent l'évolution qu'ils ont pu constater en termes d'acquis linguistiques mais aussi le chemin qu'il reste à parcourir pour une plus grande maîtrise de la langue. Le rapport à l'apprentissage linguistique semble être défini par la catégorie de « ce que l'on sait faire » par opposition à « ce que l'on ne sait pas faire ». Ces « savoirs » et « non-savoirs » acquis ou en cours d'acquisition durant la formation linguistique portent essentiellement sur la lecture et l'écriture. Il s'agit d'être capable de lire une phrase, un texte, de l'analyser, d'en comprendre le sens, d'écrire avec moins de fautes, de pouvoir compter mais aussi d'oser lire, de savoir se concentrer, d'avoir du courage.

**Pour Laurence (13 – S) :** *« La lecture et l'écriture ? Oui, ça va, enfin, il faudrait encore un peu plus mais... j'arrive quand même à me débrouiller un petit peu mieux. Faire des phrases, lire déjà pas mal de phrases sur un texte et puis avoir du courage et puis pouvoir expliquer des choses, faire une phrase en expliquant sinon avant je pouvais pas être capable de faire ça ».*

**Pour Gabriel (1 – For) :** *« J'ai appris un peu plus qu'avant, mais c'est pas encore le point. J'ai appris à lire, pas à lire vite mais j'lis mieux qu'avant. Avant, j'bégayais, j'coupais mes phrases, j'comprendais pas mes phrases. Ici, j'ai appris à comprendre mes phrases, j'dirais plutôt à les analyser, pour voir qu'est-ce que c'est, comment ça se prononce, comment ça peut se dire, qu'est-ce que je peux entendre là-dessus (...). Pour l'instant, j'vais dire, écrire maintenant j'évolue. Pour lire, c'est mieux parce que j'sais mieux comprendre qu'est-ce que je lis, j'vais pas rapidement mais j'lis et je sais ce que je lis. Qu'avant j'comprendais rien ».*

**Pour Stéphanie (15 – S) :** *« Avant je savais pas lire. Maintenant je sais lire... à ma manière. Mais écrire... Ça commence mais je n'arrive pas à faire des phrases comme il faut. Parce qu'au début on a appris beaucoup de lire, maintenant on va apprendre à écrire. Je voudrais bien apprendre c'est écrire, le plus écrire : pour faire des*

*lettres, pour faire mes euh, comment ça s'appelle euh, mes papiers pour tout... pour la vie, c'est utile lire et écrire, pour faire un métier, euh pour tout. C'est très sacré pour moi maintenant, parce qu'avant je m'en foutais de tout, maintenant je m'en fous pas... ».*

On retrouve dans ces entretiens l'opposition entre « avant » et « maintenant » ainsi que l'expression « j'ai avancé ». L'usage de ces termes nous confirme l'idée selon laquelle les apprenants-stagiaires perçoivent une progression significative. Pour certains, c'est un véritable sentiment de réussite qui s'exprime. Les mots « bonheur », « joie », « fierté », « plaisir » traduisent l'intensité de l'expérience d'être enfin parvenu à se dépasser. Cela s'incarne parfois par la réussite à un examen comme le CFG (Certificat de Formation Générale). L'obtention d'un diplôme relatif à ce vis-à-vis de quoi on a toujours été en difficulté officialise une sorte de « saut qualitatif » qui retentit sur ce que l'on est. Je suis devenu quelqu'un aujourd'hui, qui n'est plus le même qu'hier...

**Pour Claire (5 – For) :** *« Avant, j'savais pas lire, ni écrire, ni compter maintenant j'sais tout quoi, presque... c'est pas encore au point et c'est vrai que je me sens mieux quand on me demande de lire devant comme là quand on est en formation ... J'ai avancé ouais, j'ai obtenu mon CFG. Quand j'suis arrivée ici, j'avais rien et là aujourd'hui j'ai le CFG. J'ai plus peur de lire, avant je voulais pas voir que je savais pas. Le CFG : ça, c'est une fierté. Je l'ai accroché à mon mur. Je leur (mes sœurs) ai dit que j'allais passer mon CFG et j'ai appelé et je leur ai dit que je l'avais obtenu, ça va, elles étaient assez contentes ».*

Cette perception de progression vis-à-vis de l'apprentissage des savoirs de base est visible dans les discours de six apprenants-stagiaires sur les douze. Pour les six autres, il nous a semblé qu'ils ne parvenaient pas à identifier une progression effective ou que cet aspect de la formation les concernait peu. En revanche, lorsque nous abordons la question de l'apport des pratiques de développement culturel, le discours de ces mêmes apprenants-stagiaires est tout autre : *« Ici, je découvre vraiment le sens de l'écriture et pas l'écriture des lettres et des papiers, l'écriture pour dire ce qu'on ressent »* (3 – For).

## 2.2. Une plus grande autonomie dans sa vie personnelle

Si six sur douze des apprenants-stagiaires ont constaté une amélioration de la maîtrise des savoirs de base, seulement quatre sur douze expriment des modifications significatives dans leur vie quotidienne en termes d'accès à l'autonomie.

Le rapport entre une progression des acquisitions linguistiques et un gain en autonomie se traduit par la capacité à lire une affiche, à comprendre et à remplir des documents administratifs, une ordonnance médicale, la posologie des médicaments. Deux apprenants-stagiaires soulignent que ces nouvelles compétences ont des répercussions financières. Il est plus facile de maîtriser son budget lorsque l'on réussit à différencier les prix et que l'on peut lire correctement une étiquette (prix du kilo, pourcentage de rabais...). De même un apprenant-stagiaire souligne que lorsque l'on n'est plus obligé de recourir à un tiers pour effectuer des démarches exigeant une maîtrise de l'écrit : « *Ça apporte beaucoup d'argent dans ma poche* » (2 – For).

Ce gain en autonomie a également des répercussions sur le rapport au livre et à la lecture. Une apprenante-stagiaire explique : « *Désormais, je peux enfin lire des livres qui m'intéressent* » (5 – For).

**Louise (8 – For) :** « *Ça m'aide beaucoup de venir ici. Quand je fais mes lettres maintenant, quand je reçois une lettre, je sais la lire. Je suis fière de moi, je suis fière de Monsieur B. (le formateur) et des autres qui m'ont aidée, je suis fière de moi. Même les docteurs, vous voyez maintenant ils tapent plutôt à l'ordinateur pour les ordonnances et bah maintenant je sais qu'est-ce qui est marqué là-dessus, j'ai plus besoin de demander. Quand je vais à la pharmacie, je demande pas ce qu'il y a écrit sur la boîte, moi je vois ce qui est marqué. Et vous voyez dans la boîte de médicaments, il y en a des choses écrites sur la notice et bah je lis, je lis la notice. Si je vois qu'il y a des trucs bizarres, je dis "je le prends pas", je vais voir mon docteur et je dis "Mais c'est bizarre ce truc là", il me dit qu'il faut pas faire attention mais je dis "Oui, mais c'est bien marqué, faut regarder", maintenant je suis fière de moi ! Je sais lire !* ».

Ces quatre apprenants-stagiaires ont souligné des changements dans leur vie personnelle et quotidienne. Nous pouvons noter dans leur discours l'absence de lien avec la vie professionnelle bien qu'il s'agisse d'un enjeu essentiel pour deux d'entre eux.

### **2.3. Une meilleure image de soi**

Le simple fait d'être en contact avec des personnes qui ont les mêmes difficultés que soi peut aider à relativiser la situation d'illettrisme et conforter la personne dans une identité positive. Elle ne se sent pas seule dans cette situation et se sent donc moins fautive.

**Louise (8 – For) :** « *Quand y a plusieurs personnes aussi ça donne du courage, ça fait pas peur, vous dites c'est pas que toi tout seul qui sait pas lire et écrire, y en a plus bas que toi, alors faut pas avoir honte, y en a plus bas que toi alors faut venir. Moi, comme je dis aux dames, y en a qui savent rien, ils viennent et ils apprennent, petit à petit on apprend. Je vais pas dire quand même que je vais aller jusqu'à l'examen mais au moins quand même je sais lire et écrire* ».

Quatre sur douze des apprenants-stagiaires établissent un rapport entre une amélioration des savoirs de base et la construction d'une image de soi positive. Pour cela, il semble que des outils d'évaluation de leurs savoir-faire telles qu'une dictée, une réussite à un examen, déclenchent un sentiment de fierté :

**Louise (8 – For) :** « *Je suis fière quand j'ai pas fait de fautes. Quand j'ai pas fait de fautes, alors tout le monde m'entend parce que j'ai fait mon devoir sans faute, alors j'éclate de rire, je suis fière de moi. Je suis contente et je suis fière de moi* ».

**Christine (12 – S) :** « *Avec tous les efforts que j'ai faits jusqu'à maintenant (j'ai) un peu plus confiance en moi maintenant* ».



## **2.4. Une inscription dans un tissu social**

Les effets en termes d'inscription dans un tissu social sont peu visibles lorsque les apprenants-stagiaires s'expriment au sujet des apprentissages normatifs de la langue. Seuls quatre enquêtés sur les vingt soulignent l'importance de la relation aux autres dans le temps consacré aux apprentissages des savoirs de base.

**Robert (9 – For) :** *« Je trouve ça me fait des amis ici. Normalement, c'est pas un endroit où on se fait des amis mais c'est bien pour moi (...). Et je trouve que communiquer, c'est important ».*

En revanche, lorsque l'on aborde les pratiques de développement culturel, les apprenants-stagiaires soulignent l'importance de pouvoir échanger avec d'autres, de s'ouvrir à l'environnement social.

## **Conclusion**

A l'écoute des apprenants-stagiaires, nous percevons l'existence de plusieurs formes d'organisation de l'apprentissage des savoirs de base. Les volumes d'heures proposés, les approches pédagogiques, la place des pratiques de développement culturel diffèrent au sein des dispositifs qu'ils soient formels ou non formels. Nonobstant, nous observons des caractéristiques dominantes :

- dans le cadre des dispositifs formels, le volume d'heures proposé est plus important et les approches pédagogiques sont davantage proches d'un enseignement de type scolaire ;
- au sein des dispositifs non formels, le nombre d'heures dispensé est inférieur. Les approches pédagogiques proposées s'appuient, en général, sur une pédagogie de projet et un travail en lien avec la vie quotidienne.

L'implication des apprenants-stagiaires repose à la fois sur la dimension identitaire en termes de régulation de tensions et sur la perception que le sujet a que la formation est le moyen approprié pour réguler ses tensions. La motivation repose également sur la valeur accordée par le sujet à la formation au regard de l'enjeu

que représente pour lui la résolution de ses tensions dans le cadre de sa trajectoire biographique.<sup>18</sup>

Concernant l'appropriation des savoirs de base, l'analyse des entretiens nous indique que les apprenants-stagiaires, pour la plupart, identifient une progression certaine en termes de maîtrise de la langue normative. Cette évolution est exprimée majoritairement par des expressions rappelant l'expérience scolaire. Peu d'entre eux établissent un lien significatif avec la vie quotidienne et les enjeux pour lesquels ils se sont engagés en formation (accès à l'autonomie, accès à l'emploi, amélioration de l'exercice de la fonction parentale).

Si les discours et les représentations identifiés concernant le rapport à la formation linguistique ont des connotations scolaires, nous observons cependant qu'en réalité ce qu'apprennent les apprenants-stagiaires recouvre des domaines plus larges. Ces apprentissages ne se réduisent pas uniquement à faire moins de fautes, à améliorer la lecture, l'écriture et le calcul, mais ils transforment ou renforcent le rapport à soi et aux autres en termes de construction identitaire. Ils facilitent l'inscription dans un tissu social et l'ouverture au monde.

Soulignons que les apprenants-stagiaires que nous avons rencontrés sont inscrits dans une dynamique d'apprentissage. Ainsi, leur implication dans ces actions de formation indique qu'ils y trouvent un intérêt. Nous n'avons pas interviewé, dans notre échantillon, d'apprenants-stagiaires ayant abandonné les dispositifs.

Nous retenons également que, selon les différents modes de mises en œuvre des pratiques de développement culturel (ponctuelles, permanentes, juxtaposées ou non), la perception des apprenants-stagiaires concernant la formation linguistique varie. Plus la relation établie entre le rapport aux pratiques de développement culturel et le rapport à l'apprentissage normatif de la langue est significative, plus la dynamique d'apprentissage se renforce.

Concernant les effets de la formation linguistique, nous avons effectué un travail d'analyse fondé sur un discours déclaratif de ce que les apprenants-stagiaires ont pu dire à un moment donné dans le cadre des entretiens. Cela nous renvoie à la question de l'évaluation des actions d'apprentissage. Quels modes d'évaluation

---

<sup>18</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLIERS Guy, KADDOURI Mokhtar, op. cit., p.66.

sont mis en œuvre ? Comment sont-ils perçus et vécus par les apprenants-stagiaires ? Quels résultats et quels enseignements en tirer ? Ces questions nous ouvrent, pour l'avenir, d'autres perspectives de recherches.

Nous consacrons le sixième chapitre aux pratiques de développement culturel et à leurs effets vus par les apprenants-stagiaires.

**CHAPITRE VI – RAPPORT AUX PRATIQUES DE  
DEVELOPPEMENT CULTUREL PROVOQUEES,  
ACCOMPAGNEES ET ENCADREES VU PAR LES  
APPRENANTS-STAGIAIRES**

Introduction

1. Rapport aux pratiques de développement culturel
2. Effets des pratiques de développement culturel
3. Ecart entre les représentations des apprenants-stagiaires  
et celles des intervenants

Conclusion

## **Introduction**

Nous nous interrogeons, dans les pages qui suivent, sur les pratiques de développement culturel provoquées, accompagnées et encadrées vues par les apprenants-stagiaires. Nous entendons par « pratiques de développement culturel provoquées, accompagnées et encadrées » les actions culturelles mises en œuvre par des intervenants divers. Elles ne sont pas spontanées car les apprenants-stagiaires n'en sont pas les initiateurs. Ce sont les intervenants animateurs qui proposent, accompagnent et encadrent ces actions. Elles se distinguent donc de ce que nous avons intitulé « pratiques culturelles des apprenants-stagiaires au quotidien » et étudié dans le quatrième chapitre.

Nous cherchons à comprendre les formes de pratiques de développement culturel exercées par les sujets enquêtés ainsi que la nature des liens établis par le sujet entre celles-ci et la dimension normative de la langue. Quels regards les apprenants-stagiaires portent-ils sur ces activités ? Ces représentations sont-elles uniformes ? Sont-elles proches de celles des intervenants ? Existe-t-il des écarts entre les points de vue des apprenants-stagiaires et ceux des intervenants ? Si oui, quelles peuvent en être les significations ?

Nous tentons également d'identifier les apports des pratiques de développement culturel en termes d'amélioration des compétences linguistiques, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social.

Il s'agit de vérifier l'hypothèse suivante : s'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel pourront avoir des impacts positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne en situation d'illettrisme. Pour ce faire, trois sous-hypothèses sont posées :

- les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit dans un sens positif ;
- les pratiques de développement culturel contribuent à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi ;
- les pratiques de développement culturel ont un impact positif sur le lien social.

Comme dans le chapitre précédent, pour faciliter la lecture et conserver l'anonymat, nous avons attribué des prénoms fictifs aux apprenants-stagiaires enquêtés.

## 1. Rapport aux pratiques de développement culturel

Les vingt apprenants-stagiaires interviewés ont, dans le cadre de leur formation, participé à des actions culturelles mises en œuvre par des intervenants. Il s'agit de visites d'équipements culturels, d'initiations à des pratiques artistiques et de participations à des projets culturels inscrits dans une démarche partenariale.

Entretiens	Visites culturelles	Pratiques artistiques	Projets dans une dynamique partenariale
1 – For	X	X	X
2 – For	X		X
3 – For		X	X
4 – For		X	X
5 – For	X	X	X
6 – For	X	X	X
7 – For		X	X
8 – For	X		X
9 – For			X
10 – S			X
11 – S		X	X
12 – S			X
13 – S	X	X	X
14 – S	X	X	X
15 – S	X	X	X
16 – S			X
17 – S		X	X
18 – C	X	X	X
19 – C	X	X	X
20 – C	X	X	X
<b>Total</b>	<b>11/20</b>	<b>14/20</b>	<b>20/20</b>

*Tableau 1 : Participation des apprenants-stagiaires à des pratiques de développement culturel*

Le temps consacré par les apprenants-stagiaires aux pratiques de développement culturel varie. Trois sur neuf inscrits dans des dispositifs formels et deux sur onze fréquentant des dispositifs non formels n'exercent que ponctuellement des pratiques de développement culturel durant leur formation. En revanche, pour la plupart, quinze sur vingt, les pratiques de développement culturel font partie intégrante du dispositif d'accompagnement proposé. Pour autant, la participation à

ces activités est parfois optionnelle. En Maison d'arrêt, les détenus, quelle que soit l'activité, n'ont pas d'obligation à participer. C'est le cas également dans un organisme de formation où les treize heures hebdomadaires de formation aux savoirs de base sont obligatoires et les huit heures hebdomadaires d'ateliers (cuisine, informatique, écriture, Festival de l'écrit) sont facultatives. Au sein des structures culturelles, l'inscription comme la participation reposent sur l'adhésion de l'apprenant-stagiaire. Si cette adhésion est un élément essentiel, nous nous interrogeons sur la pertinence de cette séparation entre des apprentissages (linguistiques) obligatoires et des apprentissages (culturels) facultatifs. L'aspect facultatif peut donner à penser que la dimension culturelle reste confinée au second plan et donc considérée comme de moindre importance. Les deux dimensions (linguistique et culturelle) ne peuvent-elles pas être proposées dans un ensemble « obligatoire » de situations d'apprentissage ?

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, le rapport entre le temps consacré aux savoirs de base et le temps consacré aux pratiques de développement culturel varie<sup>1</sup> :

- les pratiques de développement culturel représentent de deux à huit heures par semaine lorsque les activités sont distinctes, ce qui correspond à un volume de 22 à 50% du temps global alloué à la formation pour sept apprenants-stagiaires dont six inscrits dans des dispositifs formels et un dans un dispositif non formel ;
- pour huit autres apprenants-stagiaires inscrits dans des dispositifs non formels, on ne peut opérer de distinction du point de vue du temps consacré car pour ces enquêtés, les apprentissages normatifs de la langue sont abordés essentiellement à partir des pratiques de développement culturel ;
- enfin, pour les cinq autres apprenants-stagiaires, il s'agit d'activités ponctuelles.

Parmi les formes de pratiques de développement culturel auxquelles les apprenants-stagiaires ont participé, nous observons l'importance des projets inscrits dans une démarche partenariale. Ces projets concernent la totalité des apprenants-stagiaires interviewés. Cela s'explique notamment par une mobilisation significative (quinze apprenants-stagiaires sur les vingt) autour du Festival de l'écrit qui se déroule en Champagne-Ardenne.

---

<sup>1</sup> Cf., chapitre V, tableau 4, p. 299.

### **1.1. Visites culturelles**

Onze apprenants-stagiaires sur les vingt décrivent leurs expériences concernant leur participation à des visites culturelles. Ils ont vu un film, découvert un musée, un théâtre, un Salon du livre, une exposition au sein d'une bibliothèque. La découverte et l'appropriation des bibliothèques sont peu citées lors des entretiens à l'exception de deux apprenants-stagiaires inscrits dans des dispositifs formels (1 – For et 5 – For) et des détenus en Maison d'arrêt où la bibliothèque est sur site et reste un équipement à disposition en dehors du temps consacré à l'apprentissage. Cette situation nous renvoie aux travaux de Claudie Tabet et de Nicole Robine portant sur la faible fréquentation des bibliothèques notamment concernant les personnes éloignées du livre et de la lecture.<sup>2</sup>

Les visites culturelles se déroulent en groupe, pendant le temps de la formation, sous l'égide des accompagnateurs de leur structure d'appartenance. De manière générale, elles restent occasionnelles. Certaines visites sont préparées et/ou exploitées pédagogiquement. Les apprenants-stagiaires sont invités à effectuer des recherches sur Internet, à lire et à comprendre des documents. Sur place, les échanges avec les intervenants culturels accueillant le groupe permettent aux participants d'appréhender la démarche et les contenus constituant l'objet de la découverte culturelle. Parfois, les participants sont sollicités pour répondre à un questionnaire en rapport avec la visite. Ce dernier est proposé par la structure culturelle accueillante et/ou par la structure fréquentée par les apprenants-stagiaires.

Certaines de ces visites s'inscrivent dans des projets plus larges. Ainsi, l'organisation d'un voyage pour découvrir la maison de Jules Verne a été précédée d'un travail de recherche et d'étude sur l'auteur, sa vie, ses œuvres et constitue une étape d'une action culturelle globale en lien avec les apprentissages normatifs de la langue. On peut retrouver ce type de démarche dans la participation à la visite du Salon du livre à Paris. Organisée par une structure associative à caractère culturel en direction de cinquante structures issues de dix-huit communes en région Champagne-Ardenne, cette action est exploitée différemment selon les organismes, qu'il s'agisse de dispositifs formels ou non formels.

Certains se préparent par un travail sur le pays invité d'honneur du Salon (recherches sur les plans géographique, historique, économique, politique,

---

<sup>2</sup> Cf., chapitre I, pp. 62 -64.



culturel...). D'autres naviguent sur Internet pour découvrir le plan du lieu, les éditeurs exposants, le programme d'animations. D'autres, en revanche, découvrent le Salon du livre sans préparation préalable. La visite est vécue comme une journée de découverte d'un lieu qui propose des rencontres avec des écrivains, la participation à des ateliers autour de l'écrit, la découverte du multimédia, l'échange avec des personnalités du monde des médias et du spectacle. Le chèque-lire offert par le ministère de la Culture et de la Communication permet à chaque participant d'acheter un livre. A leur retour, chacun est invité à s'exprimer sur ses impressions, ses points de vue par la production d'un texte écrit qui est publié dans un journal consacré à l'action.<sup>3</sup> Cette visite est aussi l'occasion de traverser Paris en bus et de découvrir ses monuments.

L'intérêt et le sens accordés à ces actions ne sont pas les mêmes pour tous. Ces visites peuvent être vécues comme une perte de temps. Un apprenant-stagiaire sur les onze estime être en formation pour apprendre à lire et à écrire et cela passe selon lui en premier lieu par un travail à l'intérieur de l'organisme. La perception de l'accès à la culture comme un droit n'est pas présente ni le lien entre ces visites et l'apprentissage des savoirs de base.

**Paul (2 – For)** est inscrit dans un organisme de formation en milieu urbain qui propose régulièrement des visites culturelles. Lorsqu'on l'interroge sur le contenu de sa formation et la possibilité de participer à des visites culturelles, il cite une visite d'un musée et souligne qu'il y a participé uniquement en raison de la présence d'autres stagiaires. Il explique également qu'il peut avec le centre de formation se rendre à des séances de cinéma mais que cela ne l'intéresse pas. Il explique que la seule chose qui l'intéresse c'est d'apprendre à écrire. On a le sentiment à l'analyse de son entretien qu'il considère ces activités comme infantilisantes ou en tout cas comme inadaptées au regard de ses attentes.

- C'est important de visiter le musée ?

« Non. J'ai vu ça quand j'étais à l'école primaire quoi. Mais, je fais ça parce qu'il y a mes amis ».

- Vous le faites parce qu'il y a les autres, pour être avec les autres ?

---

<sup>3</sup> Cf., *Sur les Chemins de l'écrit, la Plume est à nous*, Initiales, Chaumont.

*« Pas toujours. Le cinéma, je n'aime pas parce que je m'endors. Alors le cinéma j'essaye toujours de trouver... Ici, ce qui m'intéresse tout simplement, c'est qui m'apprend à écrire. C'est tout ce qui m'intéresse encore... ».*

Deux apprenants-stagiaires sur les onze ont une autre perception. Ils apprécient ces visites. Elles sont considérées comme « importantes » et « nécessaires » mais sont reléguées à un moyen de distraction. Ils n'établissent pas de lien avec les apprentissages des savoirs de base. Ils soulignent cependant que ces visites permettent de mieux vivre la formation car il est difficile de rester « assis sur une chaise pendant huit heures par jour ».

**Anaïs ( 6 – For)** suit un stage dans un organisme de formation en milieu rural. Cette apprenante-stagiaire accorde de l'importance aux visites culturelles. Elles sont pour elle nécessaires tout comme l'apprentissage normatif de la langue : *« Personnellement, moi, j'ai besoin de faire les deux, j'ai besoin de voyager et aussi de faire du français puis des maths »*. Elle souligne que ces visites lui permettent de mieux vivre l'apprentissage des savoirs de base car *« on peut pas boire et manger du français et des maths toute la journée »*. Elle n'établit pas de liens entre la réalisation du programme de visites et l'appropriation des savoirs de base qui sont perçues comme deux entités distinctes et juxtaposées.

A l'inverse, la majorité des apprenants-stagiaires (huit sur onze) effectuant des visites culturelles estime qu'elles sont essentielles car elles constituent une ouverture sur le monde au sens où elles leur permettent de ne pas rester enfermés sur eux-mêmes. Elles sont vues comme une passerelle entre des mondes qui jusqu'ici co-existaient sans se croiser. Ces actions culturelles sont perçues comme vecteurs d'apprentissage, d'accès au livre, à la lecture et plus largement à la culture, qu'il s'agisse de la culture « savante » par la visite d'un musée ou de la culture au sens anthropologique. Selon eux, ces expériences facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances et la découverte d'autres cultures.

**Louise (8 – For)** effectue une formation d'apprentissage des savoirs de base dans un organisme de formation en milieu urbain depuis plusieurs années. Lorsqu'on parle de sa participation éventuelle à des visites, elle s'exprime spontanément sur la visite du Salon du livre à Paris. Cette

expérience est synonyme, pour elle, de plaisir et de découverte. Elle a pu ainsi sortir de son quotidien répétitif, appréhender de nouveaux espaces, construire un pont entre sa culture d'origine et l'offre culturelle proposée à travers le monde des livres :

*« C'est important de faire ça, moi j'étais bien contente quand on a été au Salon du livre. J'ai acheté des livres, tiens, j'ai même trouvé un livre sur mon oncle qui était maire, j'ai acheté ce livre-là, bon je lis un petit peu mais c'est bien d'aller voir les coutumes des gens, des trucs comme ça, c'était bien ».*

Louise exprime son regret de constater que l'organisme a abandonné ces visites qui, pour elle, restent un moyen d'ouverture notamment vers une culture dite cultivée : *« C'est grâce en venant apprendre avec eux (l'organisme de formation) que j'ai connu tout ça. Je connaissais pas avant. J'ai connu aussi le musée où on met toutes les choses militaires, le musée du Louvre, on a été voir deux musées ».*

**Anna (20 – C)** participe aux activités proposées par une structure culturelle en milieu urbain. Dans ce contexte, elle s'est rendue avec sa fille pour la première fois au Salon du livre à Paris. Elle décrit cette expérience comme source de plaisir et d'enrichissement personnel et familial. Cette journée pour Anna est vue comme *« immense »*. Elle a pu rencontrer et échanger avec des auteurs dont un dessinateur de bandes dessinées. Ce dernier exposait aux participants son travail de dessinateur en réalisant des planches de bandes dessinées devant les visiteurs. Elle a pu également s'initier à la culture chinoise, le pays de la Chine étant, cette année-là, l'invité d'honneur du Salon : *« J'ai découvert l'alphabet, la calligraphie, une autre écriture, un autre monde de culture »*. Sa fille parle aujourd'hui encore de cette journée et conserve toujours le livre *« Le chat »* qu'elle a ramené du Salon. Ce Salon du livre a permis pour la première fois à Anna et à sa fille de voir en vrai des écrivains.

Quel que soit le dispositif formel ou non formel, les visites d'équipements culturels sont présentes dans le cadre de la formation des apprenants-stagiaires pour un peu plus de la moitié d'entre eux. Le sens donné et l'importance accordée à ces visites ne sont pas identiques. Nous avons distingué trois conceptions : la première considère ces visites comme inutiles ; la seconde les associe à des

moments de loisirs, de détente et la troisième, qui représente huit sur onze des sujets enquêtés, estime que ces expériences sont essentielles car elles permettent de se retrouver et de nouer des relations : relation à soi, aux autres et au monde. En ce sens, ces visites culturelles contribuent à construire et/ou à renforcer les rapports à la culture.

Au troisième chapitre de cette thèse consacré aux pratiques de développement culturel mises en œuvre dans les démarches pédagogiques des intervenants, nous avons identifié deux conceptions de la place des pratiques culturelles : l'une les envisage comme marginales, l'autre leur accorde une place essentielle.

A propos du sens accordé à ces pratiques, les intervenants ont également des perceptions différentes : les uns les considèrent comme une récréation sans plus, d'autres comme un support pour les apprentissages (sociaux, formatifs) et/ou comme un moyen d'accéder à une culture partagée.

Nous pourrions penser qu'il peut y avoir une influence de la conception pédagogique des intervenants sur le regard porté par les apprenants-stagiaires concernant ces visites culturelles. Paradoxalement, nous avons identifié des situations où l'intervenant estime les visites culturelles accessoires, une simple récréation et l'apprenant-stagiaire de la même structure les considère comme essentielles et indispensables en termes d'ouverture culturelle et de lien social. A l'inverse, dans un organisme de formation où les visites font partie intégrante du programme de formation dans le but de faciliter les apprentissages normatifs et d'accéder à la culture, l'apprenant-stagiaire estime qu'il s'agit-là d'une perte de temps. Ce paradoxe renvoie aux travaux d'Etienne Bourgeois qui souligne que le « *sens exprimé sous la forme d'un motif n'est d'aucune manière inscrit dans l'acte lui-même, mais bien dans le sujet agissant* ». <sup>4</sup>

## **1.2. Initiation à des pratiques artistiques**

Quatorze apprenants-stagiaires sur les vingt s'initient, dans le cadre de leur formation, à des pratiques artistiques. Il s'agit d'ateliers de photographie, de peinture, d'écriture et d'expression théâtrale. Si l'intitulé de ces ateliers est parfois identique comme, à titre d'exemple, l'atelier d'écriture, les qualifications des intervenants varient. Il s'agit de personnes reconnues comme artistes (peintre, photographe, écrivain, comédien) mais ce peut être également un travailleur social

---

<sup>4</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2000, « Le sens de l'engagement en formation », op. cit., p. 93.

ou un formateur de la structure d'accueil. Onze apprenants-stagiaires (trois du champ formatif, cinq du champ social et trois du champ culturel), dans le cadre de leur formation, ont bénéficié de l'accompagnement d'intervenants culturels. Ces derniers collaborent avec certains organismes en présence de l'animateur (formateur ou travailleur social) qui apporte son appui et sécurise les apprenants-stagiaires. Les trois autres apprenants-stagiaires appartenant au champ formatif ont été initiés à ces pratiques uniquement par leurs formateurs habituels. Nous pouvons souligner que les apprenants-stagiaires issus des champs social et culturel ayant participé à des ateliers de pratiques artistiques ont été accompagnés par des intervenants culturels.

Dans certains sites, il peut y avoir alternance. L'intervenant culturel intervient une fois par mois ou durant plusieurs séquences consécutives sur un projet précis. Les formateurs ou les travailleurs sociaux interviennent en complémentarité (frappe des textes, corrections, mise en page, création d'une exposition ou d'un livret).

L'initiation à des pratiques artistiques prend plusieurs formes. Elle peut être permanente et pratiquée de façon régulière (rendez-vous hebdomadaire) ou, au contraire, ponctuelle. Elle se déroule dans la structure d'accueil (association, organisme de formation, collectivité territoriale) mais aussi au sein d'une bibliothèque, d'un théâtre ou d'un centre culturel. Parfois, ces séquences s'intègrent dans des projets plus larges (Semaine de la langue française, Lire en fête, Salon du livre,...).

Nous présentons, à titre d'exemples, des pratiques artistiques auxquelles se sont initiés des apprenants-stagiaires interviewés.

### ***1.2.1. Atelier d'écriture***

Ce travail s'effectue en groupe. L'animateur de l'atelier propose un inducteur qui peut être une image, un mot, un jeu d'écriture, un texte. Les inducteurs sont appelés aussi embrayeurs, déclencheurs. A partir d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, ils visent ici à proposer un thème, une idée à développer de manière libre ou détournée, l'essentiel étant de proposer aux participants une posture d'écriture souple, sans problématique de rédaction et de viser l'expression de la subjectivité, le plaisir d'écrire et la satisfaction de dire.<sup>5</sup> Cette consigne va

---

<sup>5</sup> Cf., REBATTET Christiane sous la direction de BERTELOOT Dominique, 1997, *Créer des ateliers d'écriture*, Paris, Hatier, 80 p. ; p. 74.

permettre à chacun de produire un écrit durant un temps variable (dix minutes, trente minutes ou plus) selon les publics et les objectifs de l'animateur. Les productions d'écrits peuvent être individuelles ou collectives. Le travail proposé dans le cadre de l'atelier d'écriture s'inscrit parfois dans des sujets d'actualité (Semaine de la langue française, Salon du livre, Journée de la femme...). Le temps d'écriture est suivi d'un temps de lecture à voix haute (facultatif), d'échanges avec le groupe puis parfois de réécriture (recherche de vocabulaire, développement du texte, travail sur la syntaxe, l'orthographe...) avec l'aide de l'animateur. Les formes de production varient : poésies, récits, souvenirs, proverbes, mots-croisés... Dans certains ateliers, il est proposé aux participants d'effectuer la mise en page de leurs textes par ordinateur, de les exposer et/ou de les réunir dans un livret.

Voici quelques échos des différentes pratiques de l'atelier d'écriture vues par les apprenants-stagiaires.

#### Atelier d'écriture animé par un formateur

*« On écrit à travers une photo par exemple, on écrit un texte, on corrige avec la monitrice puis après on remet au propre et après on tape à l'informatique. Après, les textes, nous, on en garde un et puis dans le classeur, ils (les formateurs) en mettent un autre et puis après une à deux fois par an, ils font une exposition et on expose tous les textes ou des fois on les lit... » (14 – S).*

*« J'ai écrit sur ce qui me touchait moi. J'en ai écrit sur ma grand-mère que j'ai perdue y a pas longtemps et là c'était ma vie, c'est vraiment un peu de moi ». (5 – For).*

#### Atelier d'écriture animé par un écrivain

*« L'écrivain nous donnait des textes et on devait imaginer la suite et puis sinon reprendre le texte en parlant de nous. Avant, j'avais pas d'imagination et elle s'est développée avec l'atelier. Maintenant, j'ai de l'imagination ». Le même apprenant-stagiaire explique comment l'écrivain anime un atelier d'écriture dans une médiathèque qui se trouve face à une cathédrale : « Il fallait imaginer qui avait construit la cathédrale » (17 – S). Une autre apprenante-stagiaire raconte son expérience d'un atelier dont la thématique s'ancrait autour de l'idée du départ, de l'exil : « Y a eu sur les*

*départs, soit en Algérie, soit comme ils (les autres participants) ont eu eux. Mais moi, comme j'suis jamais partie, j'en ai inventé un. De chez moi pour aller en Algérie et comme mon père est reparti là-bas... » (18 – C).*

L'atelier d'écriture s'appuie sur les ressources de l'apprenant-stagiaire : ses centres d'intérêt, son histoire, sa culture, sa sensibilité et ses savoir-faire. Si l'atelier vise en premier lieu la production d'écrit, cet espace est aussi un espace de parole où les participants peuvent prendre une place, donner un point de vue, apporter une réflexion. Chacun participe, quelles que soient ses compétences de maîtrise de la langue. Les quatre textes qui suivent communiquent un aperçu des écrits réalisés par des apprenants-stagiaires dans le cadre d'ateliers d'écriture.

***Au fil de l'eau (Jules, 16 – S)***

*J'ai gardé un bon souvenir de mon travail de remplaçant éclusier sur le canal de Bourgogne, car cela m'a permis de voir de magnifiques bateaux de toutes les formes. Il y en avait des grands, des petits, des longs, des larges, avec ou sans permis. Les bateaux-hôtels étaient les bateaux qui passaient le plus souvent car ils font des croisières d'environ huit à quinze jours. Les passagers peuvent également visiter, avec un bus de la compagnie, différents sites : Dijon avec ses marchés, ses églises et ses musées, Saint-Jean-de-Losne et son port, la route des vins dans différents villages où il y a des caves à visiter, Fixin, Clos-Vougeot, Nuits-Saint-Georges, Beaune.*

*J'ai aimé le contact humain avec les plaisanciers. Par exemple, le fait de me sentir utile en sachant expliquer à une personne étrangère ou française où trouver du pain, des restaurants, un médecin, une épicerie. Parfois je remplissais la réserve d'eau et leur indiquais le prochain point d'eau. Parfois aussi, je leur signalais les lieux de visite des châteaux de Commarin, de Châteauneuf, les différentes fermes et les abbayes, les lieux de fêtes traditionnelles. Je donnais également des astuces aux pêcheurs sur les poissons qui se trouvent dans le canal (brochets, truites, perches, carpes...).*

*De plus, dans mon travail, j'ai pu sauver trois personnes de la noyade. Cela reste une réussite personnelle, plonger et arriver à ramener ces personnes en danger sur la terre ferme, fut pour moi une expérience à vivre unique et très forte en émotion.*

**Lettre à mon père (Anaïs, 6 – For)**

*Tu nous as quittés, nous, tes enfants, on n'était pas responsable de vos problèmes, vous, les adultes. On était encore que des enfants. Sans nouvelles de toi depuis tout ce temps, es-tu encore en vie ? Penses-tu à nous, tes enfants ?*

*J'aimerais te dire tout ce que j'ai sur le cœur. Nous n'étions encore que des enfants quand tu es parti, je me suis dit « c'est notre faute ». Pour ma part, je vivais ça plutôt mal, le plus dur, c'était de voir mes copines avec leur père.*

*Mes frères ne parlaient pas de toi à la maison, notre mère a fait de son mieux pour nous élever car on n'était pas riche. La nuit, quand les autres dormaient, moi je rêvais que tu étais revenu. Pourquoi es-tu parti ? Pourquoi nous laisser sans nouvelles ? J'ai souvent rêvé la nuit de ce que je ferais si tu revenais dans notre vie après tout ce temps, tu pourrais nous expliquer pourquoi tu es parti. On ne comprend pas quand on est enfant. Maintenant que j'ai grandi, je comprends qu'on puisse se séparer quand il n'y a plus de sentiment, je ressens moins d'amertume face à ton départ. Ma vie était toujours bien remplie, je n'ai manqué de rien, si ce n'est d'un père. Aujourd'hui, je pense avoir surmonté ton départ, même si, par moments, je pense à ce que serait ma vie si tu étais là à chaque moment important. Avec mes frères, on s'entend bien, mais notre mère a beaucoup changé, tu ne la reconnaîtrais pas. Je termine cette lettre avec la satisfaction de t'avoir dit ce que j'ai pu ressentir ce fameux jour quand tu es parti.*

**Abolir la mort (Barak, 3 – For)**

*Abolir ma mort me donnerait un temps fou pour réaliser mes fantasmes*

*Et me dire : « J'ai le temps pour cela... »*

*Mais quand j'aurai fait le tour, que faire ?*

*Voir des personnes que j'aime mourir, connaître mon arbre généalogique,*

*Voir mes petits-fils et arrière-petits-fils...*

*Peut-être une guerre nucléaire et la destruction de la terre.*

*Qui sait, voir des extra-terrestres*

*Eh oui, il y a du bon et du mauvais*

*Mais à bien réfléchir, la mort, plus près de moi que ma paupière, est la délivrance d'une vie bien remplie.*



*Quand elle sera au rendez-vous, je lui demanderai une faveur, celle de trinquer avec moi avant de m'emmener dans l'inconnu.*

### ***À la recherche d'un guide (Rania, 18 – C)***

*J'observe les autres en conduisant à l'envers. Comment conduire à l'endroit sans être maladroit ?*

*Aidez-moi à rouler sur les chemins étroits, visualisez les différentes issues en traversant les couleurs de l'abîme.*

*Guidez-moi sur cette route tortueuse car je doute encore de mon chemin.*

*Allumez les lanternes pour éclairer mon destin. Chassez ces nuages en colère que le vent souffle avec mépris au-dessus de mon esprit.*

*Sentez ce parfum amer qui s'échappe de cette drôle de chose.*

*Oubliez les roulis du tonnerre qui martèlent ce cœur de misère.*

*Ne fermez pas vos frontières sans y accueillir ce nouveau chemin tracé de lumière et de mystère.*

### ***1.2.2. Atelier de peinture***

L'initiation à la peinture telle qu'elle est décrite par des participants s'est déroulée en plusieurs étapes. Tout d'abord, ils ont visité l'exposition présentée par le peintre au sein de la bibliothèque. Ce dernier a donné quelques explications sur sa démarche artistique et sur le métier d'artiste-peintre. Ensuite, les apprenants-stagiaires ont été invités à choisir une œuvre pour la reproduire à l'aide de supports préparés. La mise en situation s'appuie sur l'imitation, la reproduction du geste, des différentes étapes pour la réalisation d'un tableau. Comme pour l'atelier d'écriture, la démarche proposée invite au croisement entre les ressources propres de l'apprenant-stagiaire (ses émotions, sa perception du beau, son expression, ses savoir-faire) et la transmission de notions culturelles et techniques par l'intervenant culturel (qu'est-ce que l'art, la création, comment lire ces tableaux, sur quelles techniques s'appuie l'artiste-peintre ?). On apprend en faisant. La possibilité a été donnée à chacun d'apporter sa touche personnelle en ajoutant un élément dans la reproduction du tableau. La trace de cette expérience est conservée par les apprenants-stagiaires qui sont repartis avec leur réalisation. Ils ont pu présenter leur travail à leur environnement proche (famille, amis, voisins). Cette action a été provoquée, accompagnée et encadrée par le travailleur social référent de la formation linguistique et par l'intervenant culturel.

**Laurence (13 – S)** décrit cette expérience :

*« La peinture, je me sentais pas capable de faire une peinture. Reproduire, rajouter des choses et écrire tout de suite sur le moment voulu de cette peinture. On a visité ses peintures et après on en a reproduit une qui nous tenait à cœur et on a rajouté des choses dessus. J'avais pris une peinture où il y avait une barque et puis moi, j'ai rajouté un couple qui se donnait la main, et puis que c'était en fin d'après-midi et que juste à côté de la barque y avait des grenouilles, pour mettre un peu en valeur la peinture. J'étais contente déjà d'une, parce que je m'attendais pas à pouvoir la terminer. Je pensais que j'allais la laisser au milieu du chemin parce que le dire c'est une chose mais le faire c'en est une autre. Puis montrer à ses enfants qu'on est peut-être capable de faire une peinture, c'est pas facile ».*

### **1.2.3. Atelier de calligraphie animé par un calligraphe**

Des apprenants-stagiaires ont participé dans le cadre du Festival de l'écrit à des ateliers d'initiation au patrimoine des écritures et à la calligraphie. La démarche proposée s'appuie sur les expériences, les connaissances et les savoir-faire des participants. Le public est invité à participer à un « banquet d'écritures ». La gastronomie parle à tout le monde et cet atelier s'appuie notamment sur le langage et l'expérience culinaire. Concrètement, pour se plonger dans l'origine de l'écriture et réaliser des tablettes d'argile à la manière des Mésopotamiens, c'est l'expérience de l'acte de pétrir le pain qui est le fil conducteur.

Chacun est invité à créer sa tablette d'argile et à reproduire les premières écritures puis à passer au support papier. Pour ce faire, des « instruments de cuisine » (calames, plumes, fourchettes et spatules) sont requis. Quant aux « sauces » ou encres utilisées, elles sont le résultat de différentes recettes de fabrication, qui sollicitent la mémoire et l'expérience des participants. Durant ce voyage graphique et culinaire sont abordées l'aventure et la métamorphose de l'écriture, des pictogrammes de Mésopotamie à l'alphabet en Méditerranée, à travers différentes déclinaisons graphiques que l'on peut trouver autour de la Méditerranée. Après s'être initié à différentes sortes de supports et de graphies, chacun repart avec une trace personnalisée de cette expérience, sur argile et papier.

**Jules (16 – S) :** *« On a fait simplement en pâte ancienne les écritures. Y nous a mis la première écriture. J'ai marqué mon prénom en première*

*écriture et puis le signe du poisson. C'est superbe. J'l'ai mis dans une boîte. C'est la connaissance de je ne sais plus combien de temps avant Jésus-Christ. Ça, c'est le savoir écrire, c'est tout ce qui est découverte ».*

**Rania (18 – C)** décrit sa participation à l'atelier avec ses deux jeunes enfants : *« Avec l'argile, c'est comme la pâte à modeler, on s'amuse bien avec et on fait beaucoup de choses. On apprend comment les anciens écrivaient. On peut le faire aussi. En plus, on peut le colorer. C'est une découverte, c'est une autre façon d'écrire. On fabrique, on touche la matière et puis, on est content du résultat, de voir l'objet qu'on a pu faire. J'ai mis mon prénom là-dessus. Elle (la tablette d'argile) est sur mon bureau. Mes enfants aussi ont écrit leurs prénoms et l'ont aussi gardée. La calligraphie, c'est plus dur à écrire. L'argile, c'est une matière à toucher, à fabriquer, c'est plus facile. La calligraphie, j'y arrive quand même. Ça demande beaucoup de patience. J'ai écrit des lettres de l'alphabet : O, P, C, R. J'ai collé la calligraphie devant mon bureau ».*

#### **1.2.4. Atelier de contes**

Un exemple d'atelier de contes réalisé durant le Festival de l'écrit illustre la façon dont une pratique artistique peut proposer une approche de la langue du récit de façon ludique en s'appuyant sur la culture des participants.

Les participants sont installés en rond, au cœur d'une bibliothèque. Le conteur raconte une histoire puis invite chacun à prendre la parole. Plusieurs tours de cercle sont réalisés pour inventer ensemble trois récits. Le premier tour de cercle permet à chacun d'improviser librement. Le deuxième impose les contraintes de la structure classique du conte et enfin le troisième tour exige la contrainte structurelle mais aussi cinq mots à utiliser obligatoirement. Ces exercices ludiques sont collectifs. Ils favorisent la désinhibition et stimulent l'imagination. Chacun peut exprimer au détour d'une description ses préoccupations : une vie ressentie comme trop étriquée, la dureté d'un conjoint, le départ des enfants, le rêve d'un ailleurs, la barrière de la langue, l'espoir d'un monde meilleur...

Deux apprenants-stagiaires communiquent leurs impressions :

*« J'ai trouvé ça très bien, j'ai participé pour la première fois. Ça m'a plu. J'ai découvert le conte et j'ai partagé ça avec les autres. J'aime*

*bien partager. C'était autre chose, c'est différent de ce que nous faisons avec le formateur. Le conteur a donné le début d'une histoire qui tourne. Chacun doit dire deux ou trois trucs pour continuer l'histoire. C'était génial. S'il y a encore ça l'année prochaine ce sera super. Ça fait du bien de se trouver avec un groupe et avec d'autres têtes. Ça change de ce que l'on peut faire en temps normal. On apprend de nouvelles choses et on crée des liens d'amitié avec le groupe au centre (de formation) et avec d'autres groupes à l'extérieur comme cet atelier de contes ».*

*« Ça me plaît beaucoup. Avant je ne comprenais pas le conte. Maintenant, je comprends le conte. Même, on peut l'inventer, faire une histoire nous-mêmes. J'y suis allée par curiosité pour savoir c'est quoi. J'avais cru que le conte, c'est seulement des histoires de grand-mères. Maintenant, je sais qu'on peut fabriquer une histoire nous-mêmes. C'est pareil que le centre (de formation), on apprend beaucoup de choses. Le conteur a commencé par le début d'une histoire d'un garçon qui a oublié son goûter pour l'école. Il était fâché. Chacun a dit une phrase ou deux, avec l'imagination. Ça transforme l'histoire ».*

Aucun des apprenants-stagiaires rencontrés ne considère ces initiations aux pratiques artistiques comme futiles. Au contraire, les expressions « c'est important », « ça m'intéresse » sont récurrentes. Ces ateliers sont considérés par tous les apprenants-stagiaires comme des espaces d'apprentissages qu'il s'agisse de photographie, d'écriture, de calligraphie ou de lecture à voix haute. Le verbe « apprendre » est associé à ces pratiques et se décline différemment selon les expériences vécues. Il est question d'apprendre à regarder, à observer, à choisir selon des critères (photographie), à lire en public, à imaginer une histoire, à s'exprimer, à travailler l'argile, à peindre, à monter une exposition...

Cependant, on peut noter une perception différente selon le type d'intervenants. Lorsque ces ateliers sont animés par leur formateur habituel, l'accent est mis par l'apprenant-stagiaire sur les objectifs en termes d'apprentissage normatif de la langue. Les descriptions faites par les participants comportent des connotations scolaires. Lorsqu'il s'agit d'un intervenant culturel (écrivain, calligraphe, conteur, comédien), le développement de l'imaginaire, l'ouverture culturelle, l'expression,

l'acquisition d'une technique dominant dans les discours des sujets enquêtés. Les intervenants culturels apportent leur regard sur ce qu'est la création, sur la place de l'art et de l'artiste dans notre société, sur les questions du beau, de l'esthétique, sur le rôle du livre, l'importance de l'imaginaire... Le croisement entre la culture des apprenants-stagiaires et des œuvres littéraires, des courants artistiques, philosophiques est présent lorsque ces ateliers sont animés par des intervenants culturels.

Cette approche est importante car elle prend en compte les ressources symboliques et pratiques des apprenants-stagiaires en les amenant vers d'autres formes de culture. Dans ces espaces d'initiation aux pratiques artistiques, nous n'observons pas d'opposition entre le « eux » (culture savante) et le « nous » (culture populaire) mais plutôt des interactions. En ce sens et sans nier sa culture d'appartenance, on peut parler de *dépassement*.<sup>6</sup> Les expériences vécues par les apprenants-stagiaires répondent à la démarche mise en œuvre par certains intervenants pour qui, comme le souligne Marie-Christine Bordeaux, « *le recours aux artistes est souvent la marque de ce désir d'aller au-delà d'une pratique ludique, récréative, ayant pour seule finalité le développement et l'épanouissement* ». <sup>7</sup> Nous pouvons reprendre ici l'expression de l'écrivain Hubert Haddad : « *Écrire, c'est s'inventer sans se perdre* ». <sup>8</sup>

### **1.3. La participation à des projets culturels**

Les vingt apprenants-stagiaires ont participé à des projets culturels qui tous ont exigé un temps de préparation, de réalisation pour aboutir à un événement public et festif.

Selon les sites, il s'agit de dynamiques d'écritures autour de la correspondance, du Festival de l'écrit, de fêtes de l'écriture, de photo-écriture et peinture, d'expositions thématiques. Ces projets apparaissent comme un fil conducteur qui implique différentes étapes dans le temps, des supports variés, des intervenants issus de disciplines artistiques diverses (écrivains, photographes, comédiens, peintres, calligraphes ...), des lieux culturels tels qu'une médiathèque, un théâtre, un centre culturel.

---

<sup>6</sup> Cf., BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine et GUINCHARD Christian, 2005, op. cit., p.31.

<sup>7</sup> Ibid. p. 31.

<sup>8</sup> Cf., LEGROS Michel, « Ateliers de pratiques culturelles en milieu pénitentiaire » in *Ateliers d'écriture et illettrisme*, op. cit. p. 128.

Entretiens	Correspondance	Festival de l'écrit	Photo-écriture et peinture	Fête de l'écriture	Expositions thématiques
1 – For			X		
2 – For	X				
3 – For		X			X
4 – For		X			
5 – For		X			
6 – For		X			
7 – For		X			
8 – For		X			
9 – For		X			
10 – S		X			
11 – S		X			
12 – S		X			
13 – S				X	
14 – S				X	
15 – S				X	
16 – S		X			
17 – S		X			
18 – C		X			
19 – C		X			
20 – C		X			

Tableau 2 : Participation des apprenants-stagiaires à des projets culturels

Nous présentons ici trois projets culturels auxquels ont participé des apprenants-stagiaires interviewés.

### 1.3.1. Ateliers Art Déco

La ville de Reims a souhaité, tout au long de l'année 2006, célébrer son patrimoine Art Déco. Cette initiative a pris des formes très diverses : expositions, spectacles, conférences, publications, colloques... Afin d'associer également les publics qui n'ont pas un accès spontané à la culture, « des ateliers de la culture » se sont mis en place et ont été menés par des artistes (un peintre, un photographe, deux plasticiens, un comédien). Une classe d'un lycée professionnel, une Maison d'arrêt, une Maison de quartier, des Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (CHRS) ont participé à l'action. Il a été proposé aux détenus de la Maison d'arrêt et à la classe du Lycée professionnel la même démarche : réaliser, selon la technique primitive du sténopé, des photographies ayant pour décors des lieux Art Déco de la ville avec en surimpression des scènes inventées. Cela a nécessité deux séries de prises de vue, l'une dans les rues de la ville pour collecter la base documentaire, l'autre pour obtenir les clichés définitifs ; les détenus, dans l'impossibilité de traiter par eux-mêmes la première phase, ont utilisé la base documentaire des élèves. Le procédé utilisé a permis à chacun de créer son outil

photographique en usant et dégradant les représentations du réel. Les participants ont pu reconstruire des univers mêlant leurs images aux fragments de la ville.<sup>9</sup>

Parallèlement trois conférences ont été organisées à l'intention des détenus :

- la directrice des bibliothèques de la ville de Reims a initié les détenus à l'Art Déco par la présentation à l'aide d'un diaporama de la bibliothèque Carnegie, emblématique du mouvement Art Déco ;

- un historien a présenté le contexte historique dans lequel les Arts Déco d'après-guerre sont nés et se sont développés à Reims ;

- un écrivain-philosophe a animé un module de philosophie. Il a relié la puissance créatrice de ce courant artistique né dans le contexte de l'après-guerre, de la destruction des villes à la thématique de la reconstruction après traumatisme, au message d'espoir. Ce travail a été l'occasion d'aborder différents concepts, des notions psychanalytiques telles que la résilience, les étapes du développement psychique, les questions de la reconstruction et de la place de la création. Les échanges ont porté sur des questions concernant la reconstruction après des traumatismes ou des périodes difficiles par la création et l'innovation. Ces différentes phases de l'action se sont déroulées en présence et sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé de la Maison d'arrêt qui a été associé à l'élaboration du programme.

L'aboutissement de ce travail avec les détenus a fait l'objet d'une exposition et d'une publication réunissant les travaux conduits par les différents ateliers impliqués dans la ville. La démarche mise en œuvre s'est inscrite dans la volonté de maintenir une passerelle entre la Maison d'arrêt et l'extérieur.

**Bernard (3 – For) :** *« On a fait un atelier photo, j'ai participé aux conférences (...). On a fait plein de trucs cette année en relation avec l'Art Déco, parce qu'il y avait une expo à Reims sur ce thème. Par exemple l'atelier photo c'était sur le thème de l'Art Déco et on a fait une expo après avec nos photos, elle est au parloir, allez la voir. Les conférences c'est important, j'ai découvert des trucs que je savais pas, que je connaissais pas. La photo, le sténopé c'est important et puis ça m'a donné des idées pour après, quand je sortirai. J'ai appris à faire des photos rien qu'avec une boîte, à faire des montages, à développer les photos ».*

---

<sup>9</sup> Cf., Ville de Reims, 2006, *Les ateliers Art Déco*, 64 p.

Les ateliers Art Déco répondent à la conception selon laquelle « toute personne doit pouvoir imaginer que les choses lui sont accessibles. Et la culture doit participer à ce sentiment que l'individu n'a pas à rester extérieur à certains contenus. Il n'y a pas d'espaces pour privilégiés ou pour nantis ou pour personnes autorisées à ... tous ces champs doivent pouvoir être explorés mais pour cela, il faut se sentir en situation de pouvoir le faire, d'être autorisé à le faire. Lorsqu'on a présenté la bibliothèque Carnegie, plusieurs détenus qui habitent Reims et qui sont passés des dizaines de fois devant la bibliothèque m'ont dit : " Mais on n'imaginait pas qu'on avait le droit d'entrer" (...). Si en sortant ils vont visiter la bibliothèque Carnégie, s'ils vont au musée des beaux-arts, s'ils sont confrontés à tel ou tel bâtiment ou tel élément Art Déco, ils ne seront pas démunis. Ils sauront de quoi ils parlent, ils pourront eux-mêmes aussi retraduire ces connaissances auprès de leur entourage ». <sup>10</sup>

Une des caractéristiques de cette action réside dans le fait qu'elle croise des disciplines issues des sciences humaines (philosophie, histoire, psychologie) avec des pratiques artistiques (photographie). Elle invite à la réflexion, à l'analyse, au développement de l'imaginaire et favorise l'acquisition de connaissances techniques, artistiques en incitant à la création personnelle. Elle contribue également à transformer les regards sur soi, sur son parcours et sur l'environnement.

Tout au long de cette action conduite avec les détenus de la Maison d'arrêt de Reims, la place et le rôle des intervenants sont déterminants. Ils ont pu chacun selon leurs compétences et spécificités apporter un élément du projet, mettre en oeuvre un accompagnement permettant un décryptage, donnant des clés à ce qui jusque-là était inconnu. Le lien entre les différentes phases et l'imbrication des diverses disciplines ont été rendus possibles par la présence et le suivi de l'intervenant formatif. Il est le garant de la cohérence pédagogique et reste pour les participants celui avec qui l'on travaille habituellement. En ce sens, il apporte un sentiment de sécurité et de stabilité aux participants, ce qui rend possible l'ouverture vers l'inconnu.

---

<sup>10</sup> Cf., LEGROS Michel, mai 2007, « Pratiques de développement culturel et illettrisme » in revue *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences* n° 28, Chaumont, Initiales, p. 4.



### **1.3.2. Atelier de photo-écriture et peinture**

Deux organismes de formation et une structure culturelle conduisent ensemble des actions d’alphabétisation et de lutte contre l’illettrisme dans une démarche partenariale, en s’appuyant sur un atelier de photo-écriture et peinture.<sup>11</sup> A partir d’une conception commune d’un programme de formation, trois intervenants associent leurs compétences à la mise en œuvre d’un espace d’initiation à la photographie et à la peinture. Il s’agit d’un photographe-accompagnateur salarié d’un organisme de formation qui co-anime avec un peintre venant d’une structure culturelle et avec un formateur issu d’un Centre de formation. A partir de la technique du sténopé, les participants apprennent à réaliser des clichés photographiques (prise de vue, développement) pour ensuite s’initier à la photo numérique et à l’informatique. Ce travail est mené au sein d’un centre de formation mais s’appuie également sur des visites culturelles : visites d’expositions de photographies, réalisation de reportages sur des événements dans la ville. Il conduit les participants à s’ouvrir à l’environnement en découvrant la ville, son patrimoine, ses moyens de transports, ses jardins... Le développement, l’analyse et la sélection des photos sont des phases importantes. Il est question d’affiner son regard, de poser des critères, d’en discuter avec d’autres afin de ne garder que les photos les plus pertinentes. L’action amène les participants à envisager des perspectives, à effectuer des choix, à entrer en relation avec d’autres. La présence du peintre dans l’atelier permet la réalisation d’une deuxième phase. Il s’agit de créer un nouvel objet artistique à partir de la photographie développée en noir et blanc. Le peintre propose aux apprenants-stagiaires d’apporter une touche personnelle en ajoutant sur la photographie des éléments colorés à partir de l’usage de peintures. Cette phase invite à l’expression et à la créativité.

Ensuite, les apprenants-stagiaires écrivent une légende ou un texte en rapport avec leurs réalisations. Ces écrits sont retravaillés avec l’aide d’un intervenant-formateur. Ce dernier est chargé, au sein de l’organisme de formation, du programme relatif à l’apprentissage normatif de la langue. Dans cet espace complémentaire, il intègre à son programme des temps de collaboration aux actions portées par l’atelier de photo-écriture et peinture. En ce sens, il accompagne les apprenants-stagiaires dans l’étape de « réécriture » qui consiste à

---

<sup>11</sup> Organismes de formation : Collectif Alpha, Alpha Signes (Belgique). Structure culturelle : Atelier de la Banane (Belgique) qui est un centre d’expression et de créativité.

retravailler le texte normatif de la langue (vocabulaire, orthographe, syntaxe, ponctuation) et de la mise en page.

Cet atelier a pour but d'apprendre des techniques de base de la photographie, d'apprendre à poser son regard autrement sur l'environnement, d'aider à la création et à l'émergence de l'expression par la peinture et l'écriture. Il s'agit d'ouvrir une porte vers le domaine culturel et de ce fait d'emprunter des voies vers l'imaginaire.

Ce travail voit sa continuité notamment dans la réalisation de publications, dans le montage d'un diaporama ou d'expositions qui sont présentés lors de moments festifs organisés par la structure de formation.<sup>12</sup>

**Gabriel (1 – For)** s'est inscrit de façon volontaire à l'atelier photo-écriture et peinture. Celui-ci est proposé en tant qu'option dans le cadre du programme de formation. Il raconte son expérience :

*« Au départ, quand je suis venu faire la photo, d'abord on m'avait dit que la photo on pouvait la faire avec une boîte. Moi, je connais les appareils photos, c'est avec une lentille, c'est dans une boîte fermée. C'est un film qui sort d'un petit boîtier, je me dis c'est pas normal. Au départ, j'étais curieux, curieux mais je veux dire curieux de dire, de savoir... Et quand la première fois je suis venu dans l'atelier, on me dit : " Tiens, une boîte, la boîte, tu dois la laver, tu dois la mettre en couleur, tu dois faire le trou, tu dois mettre un papier aluminium. Tu dois faire deux petits trous minimes, une aiguille et un couvercle et tout ". Et après on te dit : " Tiens, une feuille". On te montre quel côté que tu dois mettre une feuille d'impression, tu dois mettre le côté brillant côté des petits trous et on va dehors. On mesure le temps que tu dois faire, une minute ou deux, ça dépend s'il fait bon ou mauvais, tu rouvres, tu fermes, tout bonnement, on développe et on voit qu'est-ce que tu as réussi à faire une photo.*

*Quand vous faites les photos, c'est une impression de dire qu'est-ce que vous allez faire. C'est choisir, choisir quelle photo que vous allez faire, comment vous allez la faire. Et en plus, c'est à votre choix, c'est pas au choix de l'intervenant qui veut t'apprendre à faire la photo. Il dit : " Tu te mets où tu veux, tu prends la photo que tu veux, tu fais la meilleure possible". Ici, on est en train de faire un développement comme on dit, un genre de dire lesquelles qu'on va garder, lesquelles qu'on va... mais on va*

---

<sup>12</sup> Cf., chapitre II, pp. 126-127.

*pas jeter lesquelles qu'on garde pas. On prend les plus importantes. La photo, elle peut parler de beaucoup de choses, quand vous prenez une image d'un couple qui s'embrasse, quand vous voyez le couple qui s'embrasse, vous pouvez dire beaucoup de choses à cette photo, même inventer des trucs. J'apprends quelque chose, c'est comme si j'apprenais à écrire ou peut-être plus à lire qu'à écrire. On te donne n'importe quelle photo..., on dit qu'est-ce que c'est la photo-là. D'abord, il faut l'imagination. Si t'as pas l'imagination, moi au départ, j'en avais pas. Je commence à aller de mieux en mieux mais ça claque pas des doigts. Il faut aussi me donner des idées, on est à plusieurs, chacun dit sa petite idée et maintenant toi tu n'as pas d'idées, tu sautes sur l'idée de ton voisin.*

*C'est un plaisir de faire des photos des gens même que je suis avec eux, le plaisir de voir quand ils rigolent ou quand ils tirent la tête, ça peut arriver que je fais une photo qui tombe. Moi ça me fait plaisir, c'est un moment personnel qui fait que j'ai pris certaines photos, celles-ci si vous voulez, parce que ça m'a fait plaisir de le faire ou une photo parce qu'on m'a dit : "Il m'en faut plusieurs, pas une seule". Quand j'ai un appareil qui peut faire cinq cents photos, je vous garantis que j'en fais au moins le double s'il faut.*

*J'adore. La photo, pour moi, c'est un plaisir personnel, un loisir personnel. Et ce loisir, ce plaisir, ça me montre que je suis pas plus bête qu'un autre. Ça me permet de donner mon avis ».*

### **1.3.3. Le Festival de l'écrit**

Quatorze sur vingt des apprenants-stagiaires interviewés ont participé au Festival de l'écrit. Six sur neuf sont inscrits dans des organismes de formation en Bourgogne, en Picardie, en Champagne-Ardenne et dans la région Nord-Pas-de-Calais ; cinq sur huit dans des structures sociales en Bourgogne et en Champagne-Ardenne ; trois sur trois dans une structure culturelle en Champagne-Ardenne.

Au sein de leur organisme, il est proposé en début d'année aux apprenants-stagiaires de participer à l'action du Festival de l'écrit. Les intervenants (formateurs, travailleurs sociaux, agents culturels) utilisent un document « Le Guide du Festival de l'écrit » pour expliquer la démarche. Cette publication présente, entre autres, des témoignages de participants à l'édition précédente et communique des messages d'écrivains et de bibliothécaires. Après lectures et

échanges sur le thème « A quoi bon écrire ? », les apprenants-stagiaires prennent connaissance des différentes étapes de l'action et du règlement : qui peut participer, dans quels délais, quelle longueur de textes, possibilité d'être publié dans un journal et/ou dans un livre, sélection par un jury. L'organisation de la journée consacrée à l'aboutissement de l'action est évoquée. A cette occasion, ils pourront découvrir différents ateliers de pratiques de développement culturel de calligraphie, d'écriture, de multimédia, de slam, d'expression théâtrale... Les personnes sélectionnées par le jury entendront leurs écrits lus par des comédiens et recevront un prix qui se compose notamment d'un ouvrage publiant leurs textes et d'un document certifiant leur qualité de lauréat du Festival de l'écrit. Après présentation des tenants et aboutissants du Festival de l'écrit, les apprenants-stagiaires produisent des textes dans le cadre d'ateliers d'écriture réalisés par leur intervenant habituel et/ou avec l'appui d'un écrivain. Ces textes peuvent être individuels ou collectifs. La préparation du Festival de l'écrit peut se dérouler sur quelques séquences ou être programmée de façon hebdomadaire. Les phases habituelles de l'atelier d'écriture (inducteur, production, lecture et réécriture) sont réalisées avec des variations selon les intervenants, leurs références à tel ou tel courant d'ateliers d'écriture, les objectifs visés et les publics participants.<sup>13</sup>

Une fois les textes réalisés, les participants choisissent ceux qu'ils souhaitent présenter au Festival de l'écrit et remplissent la « fiche de participation » qui doit être jointe à chaque texte. Cette fiche indique l'identité de l'auteur du texte, ses coordonnées, son parcours scolaire. Elle rappelle que les textes présentés peuvent être publiés dans la presse, dans un livre, dans un journal et/ou être exposés. En ce sens, il est demandé aux participants de signer une autorisation de publication des textes avec leurs nom et prénom ou un pseudonyme ou encore leurs initiales.

Textes et fiches de participation sont alors adressés à la structure organisatrice par voie postale, dans les délais communiqués par le Guide du Festival de l'écrit. Certains d'entre eux sont publiés dans les différents numéros du journal « Sur les Chemins de l'écrit, *La Plume est à nous* » édité par la structure organisatrice. Un exemplaire du journal est alors envoyé à l'auteur du texte et un autre à l'intervenant. Il s'agit de valoriser le travail effectué par l'apprenant-stagiaire et sa structure. La publication des textes dans ce journal contribue également à l'appropriation de l'écrit. Chaque texte est signé par le nom de l'apprenant-stagiaire, qui prend ainsi le statut d'auteur. La publication inscrit ce nouveau rapport à l'écrit dans un espace public, ce qui contribue à transformer les

---

<sup>13</sup> Cf., chapitre III, pp. 178-181.

représentations de l'environnement sur le sujet. Il n'est plus désigné par des manques et des appellations négatives mais reconnu comme porteur d'une pensée et possédant des ressources propres. L'appropriation de l'écrit se traduit également par l'intérêt que le sujet porte à la lecture des autres écrits réalisés par ses pairs.

L'étape suivante est consacrée à la sélection des textes par un jury constitué d'écrivains, de bibliothécaires, de libraires, de journalistes... Selon des critères basés sur le sens du texte, la créativité, l'originalité de l'expression, la présentation et la mise en forme, l'adéquation par rapport au niveau de départ (degré d'investissement, travail personnel), des écrits sont choisis et leurs auteurs deviennent lauréats du Festival de l'écrit.

En octobre, pendant Lire en Fête, opération conduite par le ministère de la Culture et de la Communication, les manifestations publiques du Festival de l'écrit sont organisées dans des lieux symboliques de la culture (théâtre, médiathèque, centre culturel). Elles constituent l'aboutissement du travail mené tout au long de l'année. Les apprenants-stagiaires lauréats ou non sont invités à fêter l'écrit. Ils participent à des ateliers de pratiques de développement culturel, sont invités à un repas collectif, à la lecture à voix haute des textes primés. Les lauréats reçoivent leurs prix en présence de leurs familles, de leurs structures et des partenaires institutionnels. C'est l'occasion pour chacun de prendre la parole en public, d'être valorisé et reconnu pour son travail sur l'écrit.<sup>14</sup>

**Caroline (11 – S)** raconte la journée consacrée à l'aboutissement du Festival de l'écrit qui s'est déroulée à la médiathèque Jean Falala de Reims (Marne – Champagne-Ardenne). Elle a participé à l'ensemble de la rencontre bien qu'elle n'ait pas été lauréate.

*« J'ai participé à tout (...). J'ai bien aimé l'écriture avec l'écrivain, et en plus de ça je lui ai montré ce que je faisais chez moi personnel. Elle a trouvé ça bien et elle disait : "Bah ça, ce serait plutôt des chansons". Voilà, elle a bien aimé mes poésies et elle a dit que ce serait bien si c'était des chanteurs qui... J'étais fière, j'étais fière de moi, parce que au moins, quelqu'un de haut placé m'a dit que mon travail était bien fait, qu'elle aimait bien ce que j'avais sorti. C'était à peu près son style à elle qu'elle*

---

<sup>14</sup> Cf., chapitre II, pp. 97-105.

faisait aussi. Ça m'a donné l'envie de pouvoir continuer pour moi-même, peut-être qu'un jour je ferai un livre, on sait pas.

J'ai jamais assisté à ça, d'aller dans un lieu comme ça, une salle comme ça pour voir justement une remise de prix. J'ai jamais vu ça de ma vie que ce soit pour un écrivain ou pour autre chose. On voit d'autres personnes qu'on connaît pas et puisque c'est permis à tout le monde en fait, que ce soit des gens comme nous ou des handicapés ou ceux qui sont en prison. Je trouve que ça, c'est super, de faire profiter du plus petit au plus grand niveau. Oui. ça fait du bien en fait de sortir de notre trou on va dire. C'était bien parce qu'il y avait aussi des gens de la ville de Reims, les conseillers, les plus grands quoi, mais bon je les connais pas spécialement, alors c'était bien de les voir en vrai, parce que d'habitude on peut les voir qu'à la télé. C'est une occasion de voir ceux de la ville.

Ça s'est bien passé, c'était chaleureux, c'était bien. Les remises de prix, c'est bien pour ceux qui ont eu des livres. Bon c'est vrai que j'aurais bien aimé (être lauréate) mais bon ça c'est pas grave, peut-être un jour, on sait pas. Mais il y avait pas mal d'histoires personnelles qui m'ont touchée, les histoires des autres. Y a un monsieur qui est en prison qui a raconté une histoire. Ça m'a touchée, pendant la lecture du texte».

**Irène (19 – C)** a été lauréate du Festival de l'écrit en Haute-Marne qui s'est déroulé à la Maison du livre et de l'affiche à Chaumont (Haute-Marne – Champagne-Ardenne).

« Y avait plusieurs sentiments : la surprise aussi d'être là-bas, le partage avec les autres. J'avais un p'tit peu de mal à réaliser que je pouvais être un peu reconnue quoi, même si c'était anonyme (Irène a signé son texte avec un pseudonyme).

J'avais du mal à réaliser qu'on pouvait me lire et puis que quelque part je pourrais servir à quelque chose. C'est un peu bizarre comme sentiment. Jusqu'à maintenant j'avais pas le sentiment d'être euh, d'avoir le pouvoir d'être reconnue quoi. Quand on a lu (mon texte) ça m'a fait bizarre.

L'ouverture aux autres toujours, c'est toujours l'ouverture aux autres, je m'sentais bien euh comme si j'avais toujours fait ça dans ma vie en fait, bon après le p'tit choc de la lecture, j'ai réalisé qu'en fait c'était ça mon but, c'était enfin je pense être faite pour l'écriture.

*Disons qu'avant, tout ce que j'ai écrit, parce que j'en ai écrit quand j'étais ado des choses, on m'aurait fait comprendre que ça ne marcherait pas quoi tout simplement, que j'écrivais pour rien, que c'était de l'utopie et puis bon, alors j'avais arrêté parce que je pensais que je n'y arriverais pas parce qu'on m'avait enfoncé ça dans le crâne. Je réalise maintenant que je peux y arriver comme tous les autres quoi, pourquoi pas, à exprimer euh mon écriture à moi, personnelle, mon bouquin enfin ce que j'voudrais sortir quoi.*

*J'avais la joie pour les autres personnes qui avaient été reçues aussi, c'est bizarre mais j'étais contente pour ces personnes-là quoi, qu'elles aient pu être lues aussi et puis y avait plein de sentiments, la convivialité aussi, du partage.*

*Parce qu'on était tous là pour la même chose en fait l'écriture, les livres enfin l'expression et tout ça. On partageait des choses là-dessus, on avait le même sujet enfin pratiquement le même sujet de conversation. C'était bien, j'me sentais bien.*

*Voilà, l'évasion c'était de voir des autres personnes que celles que je côtoie habituellement, qui n'ont pas les mêmes sujets, les mêmes intérêts que moi.*

*En fait, je recherche ça, l'artistique quoi, l'art en lui-même, l'écriture ben tout ce qui est, tout ce qui peut représenter l'art. Avec l'écrivain par exemple, on a discuté. Il m'a fait passer le message comme quoi enfin que je pouvais être utile dans l'écriture. Je cherche toujours à être utile de quelque façon que ce soit, soit par l'écriture soit par le besoin d'être avec les personnes âgées ou me sentir utile aux autres quoi tout simplement, pas rester dans mon petit coin à pleurer sur mon sort. Ça vient peut-être de mon enfance aussi euh le besoin de me libérer du fardeau de l'adolescence, je pense que ça vient de ça. J'ai fait l'écriture ancienne avec les plumes. C'était bien, moi je cherche toujours à écrire avec ça. J'aime bien ça. Avec l'argile, c'était les hiéroglyphes. Présenter les hiéroglyphes et ça c'était très instructif pour moi.*

*J'ai offert mon livre à ma grand-mère qui l'a lu, parce qu'elle, elle a la passion du livre aussi donc, je lui ai offert le livre et elle a su, de toute façon c'est une des personnes qui doutent pas de moi donc euh, elle savait que je réussirais par n'importe quel moyen ».*

La participation à ces projets culturels crée des rencontres entre des univers qui habituellement ne se croisent pas : monde rural/monde urbain, culture illettrée/culture lettrée, exclus/inclus, monde du handicap/monde ordinaire, lieux dits populaires/lieux de la culture dite savante. Les participants témoignent d'une sorte d'« électrochoc » : ce qui jusqu'alors leur était étranger ou leur semblait réservé à d'autres, ce qu'ils considéraient comme inaccessible devient possible et s'incarne dans la réalité d'une expérience.

Ces projets demandent une préparation pédagogique mais exigent également la prise en compte des résistances, peurs, préjugés des apprenants-stagiaires. En ce sens, la présence en amont, pendant et en aval des intervenants habituels (sociaux et/ou formatifs) aux côtés des intervenants culturels reste primordiale. Cette présence constitue un espace de sécurité pour les participants. Il est fréquent, peu de temps avant l'aboutissement d'un projet, qu'un apprenant-stagiaire explique ne pouvoir se rendre à la manifestation finale. Un travail d'écoute, d'analyse des motifs évoqués révèle souvent des peurs face à cet événement. Des stratégies d'évitement sont utilisées et des arguments sont avancés comme l'impossibilité de participer pour des raisons familiales ou professionnelles. Après dialogues et échanges, il n'est pas rare de constater que les apprenants-stagiaires avancent ces arguments avant tout par peur de l'inconnu, par sentiment de ne pas être à la hauteur devant d'autres que l'on ne connaît pas. Le rôle de l'intervenant est ici essentiel pour aider l'apprenant-stagiaire à lever les freins identifiés. Ces mêmes apprenants-stagiaires, après avoir participé à ces actions culturelles et après avoir dépassé leurs craintes estiment avoir vécu des expériences très riches : « *Je ne voulais pas venir mais ce serait à refaire, j'y cours...* ». Il semble donc qu'accompagner des personnes vivant des situations d'illettrisme demande exigence et bienveillance. Il s'agit d'éviter les pièges des conceptions populistes et misérabilistes pour soutenir la personne, l'aider à prendre conscience des freins qui l'empêchent d'avancer et l'accompagner dans sa confrontation à des univers culturels jusque-là méconnus. Un des rôles des intervenants peut être assimilé à celui de passeur au sens de la personne qui aide à passer d'une image de soi à une autre, d'un monde à l'autre. L'intervenant n'est pas uniquement celui qui est chargé de transmettre des connaissances mais celui qui crée des situations favorisant ce travail intérieur de construction identitaire et d'ouverture au monde.

Les pratiques de développement culturel apportent incontestablement aux apprenants-stagiaires un sentiment de plaisir, d'épanouissement tout en restant associées dans la plupart du temps à l'idée d'apprentissage. L'analyse de leurs



discours concernant les visites d'équipements culturels, l'initiation à des pratiques artistiques et la participation à des projets culturels nous permet d'identifier des caractéristiques qui, selon eux, en constituent l'intérêt. Elles portent la marque de la nouveauté, du sérieux, de la liberté d'expression, de la rencontre et de l'échange ainsi qu'un lien avec les apprentissages.

### ***Une nouveauté qui attise la curiosité***

Le regard porté par les apprenants-stagiaires semble être en premier lieu un regard d'étonnement. Les pratiques artistiques proposées sont étrangères à leur expérience de l'apprentissage en milieu scolaire. Elles intriguent et invitent au questionnement. L'initiation au sein d'ateliers de photographie de l'usage du sténopé en est un exemple :

*« Au départ, quand je suis venu faire la photo, d'abord on m'avait dit que la photo on pouvait la faire avec une boîte (boîte de conserve). Moi, je connais les appareils photos, c'est avec une lentille, c'est dans une boîte fermée, c'est un film qui sort d'un petit boîtier, je me dis c'est pas normal. Au départ, j'étais curieux, curieux mais je veux dire curieux de dire, de savoir... » (1 – For).*

*« J'ai appris à faire des photos rien qu'avec une boîte, à faire des montages, à développer les photos » (3 – For).*

Ces pratiques artistiques font écho aussi parfois à des pratiques personnelles : photos de vacances, journal intime, création de poèmes... mais elles apportent une autre vision, une ouverture jusque-là inconnue en termes d'acquisition de techniques, de modes de lecture de l'environnement, de références culturelles.

### ***Une activité considérée comme sérieuse***

Le terme « atelier » renvoie à l'idée de fabriquer, construire, créer ... ce qui nous rapproche des caractéristiques de la culture populaire ou dite « illettrée » décrites par Dominique Brunetière, Jeannette Metay et Thierry Sylvestre.<sup>15</sup> Ces ateliers de pratiques artistiques créent des situations d'apprentissage où la dimension « savoir-faire » est mise en valeur. *« C'est apprendre à faire quelque chose de bien » (1 – For).* A titre d'exemple, la rencontre avec un artiste-peintre permet de comprendre son parcours professionnel, les spécificités de son métier. Cela conforte les apprenants-stagiaires dans l'idée que participer à un atelier de pratique artistique c'est aussi un travail : *« C'est important aussi d'aller voir d'autres choses, s'ouvrir à d'autres. C'est un travail aussi, donc ça permet d'aller voir un*

---

<sup>15</sup> Cf., chapitre I, p. 58.

*peu, de connaître les personnes, qu'est-ce qu'elles font et puis de travailler un peu sur leur trace. Ben ça ouvre déjà et puis ça apprend aux gens, ça permet aux gens de mieux comprendre » (14 – S).*

On est dans le domaine du concret, de la réalisation de quelque chose de matériel. Cela positionne l'apprenant-stagiaire comme sujet agissant, responsable de ses actes. Nous pouvons citer ici, à titre d'exemple, l'expérience de la réussite ou de l'échec d'une prise de vue dans le cadre d'un atelier de photographie. C'est le participant qui va effectuer un choix sur la façon dont il va se positionner, sur l'angle à privilégier. Le résultat du travail effectué s'incarne concrètement dans un objet (ici une photo, mais cela peut être aussi un poème, une peinture, une exposition, un spectacle) qui reste une trace lisible et visible pour le participant et son environnement : *« Ça donne envie de dire : " Tu vois, c'est moi qui l'ai fait, c'est pas lui qui l'a fait à ma place. C'est le travail que j'ai fait " » (1 – For).*

### ***Un espace d'expression***

L'initiation aux pratiques artistiques est considérée par les participants comme un espace d'expression qui semble apporter un bien-être. Ces pratiques permettent de s'évader momentanément du quotidien, d'oublier un contexte difficile notamment en milieu carcéral, de se libérer de tensions, d'exprimer des sentiments intimes, des émotions, des points de vue que l'on ne peut partager avec d'autres dans la vie quotidienne.

Les termes « décompresser, respirer, libérer, soulager, aider, encourager » sont associés à ces nouvelles formes d'expression : *« Quand je fais mon texte, je ne fais plus attention à ce qui est autour de moi, je ne vois plus l'extérieur et je reviens après dans la réalité » (3 – For) ; « Là, on peut s'exprimer. Là, il y a pas de barrières. C'est important de s'exprimer. Sur le papier on peut tout mettre, on peut tout dire. Pas de barrières. Tout ce qui est personnel, tout ce qui est, on peut tout mettre sur le papier. Ce que j'peux pas dire, j'le mets sur papier puis ça permet que je décomprime. C'est important pour moi » (6 – For).*

*« Avant, écrire c'était toujours utile mais là, ça m'intéresse vraiment, pour m'exprimer même quand c'est pas utile. On peut jouer avec les mots et en faire ce qu'on veut (...). L'écrivain m'a apporté la fonction de m'exprimer dans l'écriture et avant j'aurais jamais pensé que ça pouvait m'intéresser. C'est même plus fort que m'intéresser. Tout est complémentaire parce que quand je sortirai dehors, on peut en faire un hobby de tout ce que j'ai fait ici » (3 – For) ; « J'ai écrit "Lettre à mon père". Au moins, j'ai pu lui dire tout ce que j'ai pu, tout ce que je pouvais lui*

*dire parce que je le connais pas mon père. Sur le papier, j'ai pu lui dire tout ce que j'avais sur le cœur. Ça m'a soulagé » (6 – For).*

L'espace de l'atelier d'écriture est considéré comme le lieu où l'on peut tout dire, tout écrire. En ce sens, les apprenants-stagiaires différencient cette démarche de celle de type scolaire : *« On parle de tout, on écrit qu'est-ce qu'on veut quoi, ça peut être à travers une photo, ça peut être un texte de nous-mêmes. Des fois ça arrive qu'on fasse un texte collectif, tous ensemble mais c'est rare quoi » (14 – S).* Cependant, les objectifs en termes d'apprentissage normatif de la langue ne sont pas oubliés par cette participante : *« On apprend à écrire des textes, à faire le moins de fautes (...) puis après on corrige avec la monitrice et puis après on tape à l'ordinateur, donc ça nous permet aussi en même temps d'apprendre et puis en même temps d'avancer quoi » (14 – S).*

#### ***Un lieu de rencontre et d'échanges***

Ces pratiques de développement culturel se déroulent en groupe. Les apprenants-stagiaires soulignent l'importance de la présence d'autres personnes car elles apportent un soutien dans la réalisation de la tâche à effectuer, un encouragement, le sentiment de ne pas être seul face à des difficultés (d'expression, d'orthographe, de syntaxe) et un enrichissement. Le groupe crée un espace d'entraide, d'échanges et de partage : *« On est à plusieurs, chacun dit sa petite idée et maintenant toi, tu n'as pas d'idées, tu sautes sur l'idée de ton voisin » (1 – For) ; « J'aime bien quand il y a quelqu'un parce que bon tout seul c'est pas non plus bien agréable. Quand il y a quelqu'un, déjà bon on se sent déjà moins seul, et puis bon quand on fait les textes, on a toujours une personne avec qui on peut travailler quoi. Parce que toute seule, à chaque fois, au bout d'un moment, elle en a peut-être un peu marre de voir toujours la même quoi, et puis bon c'est vrai que tout seul c'est toujours pas bien évident quoi. En groupe, ben déjà l'autre, il amène des idées que l'autre n'a pas et l'autre a des idées que l'autre n'a pas » (14 – For).*

La présence du groupe apporte également un regard extérieur sur les productions réalisées. Voici les propos d'un apprenant-stagiaire au sujet de l'atelier d'écriture : *« Ce qui est important pour moi, c'est d'avoir l'opinion des autres, la vision des autres, leurs perceptions » (4 – For) ; « J viens ici pour qu'ils lisent mes textes. Ils me disent "Ouais c'est beau, c'est magnifique". Y a des moments, y en a qui me*

disent : "Ouais, c'est pas bien, tu dois remplacer ça par ça, tu devrais mettre ça" » (6 – For).

La rencontre avec des intervenants extérieurs (écrivains, comédiens, calligraphes...) est vécue comme un élément important. Les apprenants-stagiaires qui bénéficient de l'accompagnement d'artistes soulignent leurs spécificités et expriment l'intérêt des rencontres et des échanges avec eux : « *Le peintre, il peut m'expliquer des choses que moi, je peux pas voir. Il pourrait m'expliquer pourquoi il a peint cette peinture et puis il peut me donner des idées sur euh sur comment il a peint, comment il a vu, pourquoi il a peint cette peinture* » (13 – S) ; « *L'écrivain, il nous a donné pas mal de trucs, d'astuces d'écrivain, tout ça* » (6 – For).

Le regard sur les intervenants habituels évolue. Le contexte des actions de développement culturel crée d'autres relations. Les animateurs de l'atelier participent à l'activité par l'écriture et la lecture de textes : « *On savait que c'était des assistantes sociales qui faisaient ça. Mais, là, c'était comme si c'était pas des assistantes sociales ... on pouvait se parler comme... des amis. Elles faisaient la même chose que nous on faisait euh, c'était bien* » (10 – S).

### ***Un lien avec l'apprentissage des savoirs de base***

Les apprenants-stagiaires établissent un lien avec les apprentissages des savoirs de base notamment lorsqu'ils s'expriment sur leur expérience de la pratique d'atelier d'écriture. Il s'agit d'appréhender le sens de l'écriture, d'acquérir du vocabulaire, d'améliorer l'orthographe, d'utiliser des outils tels que le dictionnaire.

« *C'est ici que j'ai découvert l'écriture (...). Ici, je découvre vraiment le sens de l'écriture et pas l'écriture des lettres et des papiers, l'écriture pour dire ce qu'on ressent* » (3 – For).

« *Il y a des mots que je ne savais pas, que je ne pouvais pas utiliser, que je ne savais pas que ça existait en français. On corrige après. On me donne le dictionnaire et puis, on me dit maintenant, tu regardes toutes les erreurs que tu as faites. Ben, moi, ça m'apprend.* » (6 – For).

L'initiation aux pratiques de développement culturel crée une situation d'apprentissage. Il s'agit d'apprendre, donc d'observer, d'émettre des hypothèses... En cela, un apprenant-stagiaire estime qu'apprendre la photographie, c'est comme apprendre à lire.

Nous développerons dans la dernière partie de ce chapitre la question des effets des pratiques de développement culturel selon les apprenants-stagiaires en termes entre autres d'apprentissages linguistiques.

En somme, les expériences relatives aux pratiques de développement culturel décrites par les apprenants-stagiaires sont constituées d'un équilibre subtil entre connu/inconnu, culture populaire/culture savante, concret/abstrait, utilitaire/imaginaire, expression personnelle/construction collective, ressources propres des apprenants-stagiaires et connaissances techniques et artistiques apportées par les intervenants culturels.

La pratique des ateliers d'écriture rend visible cette alchimie. Les exemples de textes produits dans ce cadre, et présentés en pages 320 à 322 de ce chapitre, illustrent ce rapport entre la culture propre des participants et d'autres formes de culture, notamment ancrées dans le monde de l'écrit.

## **2. Effets des pratiques de développement culturel**

Nous étudions ici les effets des différentes pratiques de développement culturel présentées dans la première partie de ce chapitre : visites culturelles, pratiques artistiques et projets culturels. Nous cherchons à vérifier l'hypothèse générale posée : s'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel pourront avoir des impacts positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne en situation d'illettrisme.

Pour ce faire, nous nous interrogeons sur les effets :

### **- en termes de rapport à l'écrit**

Ces pratiques apportent-elles aux apprenants-stagiaires une démarche d'écriture fondée sur la création et l'expression ? Donnent-elles sens à l'écrit et aux apprentissages techniques de la langue ?

### **- en termes de construction identitaire et de renforcement de l'estime de soi**

Ces pratiques participent-elles à la (re) construction de soi et de son rapport aux autres et au monde ? Rappelons que nous envisageons la construction identitaire comme un processus dynamique qui évolue tout au long de l'apprentissage et de la vie.

### **- en termes d'inscription dans un tissu social**

Ces pratiques facilitent-elles l'inscription de la personne dans une démarche d'engagement quelle qu'elle soit (de formation, d'insertion sociale, professionnelle, participation à la vie associative...)?

#### **2.1. Effets des visites culturelles**

Nous avons analysé les discours des apprenants-stagiaires portant sur les effets des visites culturelles. Rappelons que ces visites ont concerné onze apprenants-stagiaires sur les vingt et qu'il s'agissait principalement de visites d'expositions, de musées, de Salons du livre ...

Nous avons précisé dans le point précédent de ce chapitre que pour une majorité des apprenants-stagiaires concernés (huit sur onze), ces visites occupaient une place essentielle dans leur parcours de formation. Qu'en disent-ils en termes d'impacts sur le rapport à l'écrit, le rapport à soi et aux autres en termes de construction identitaire et sur la capacité à s'inscrire dans un tissu social ?

Le tableau ci-dessous présente les effets des visites culturelles par champ d'appartenance des apprenants-stagiaires (champs formatif, social et culturel). Il nous montre que l'effet des visites-découvertes pour les apprenants-stagiaires réside dans l'ouverture aux autres et au monde. Les apprenants-stagiaires estiment aussi que les visites culturelles ont un impact en termes de construction identitaire. Les effets en matière de rapport à l'écrit sont présents mais avec une différence significative par rapport aux autres typologies d'effets..

<b>Champs d'appartenance</b>	<b>Typologie d'effets</b>		
	Effets en matière de rapport à l'écrit	Effets en termes de construction identitaire	Effets en termes d'inscription dans un tissu social
Champ formatif	2/5	4/5	4/5
Champ social	0/3	1/3	2/3
Champ culturel	1/3	3/3	3/3
<b>Total</b>	<b>3/11</b>	<b>8/11</b>	<b>9/11</b>

*Tableau 3 : Effets des visites culturelles selon les onze apprenants-stagiaires*

Quelles interprétations pouvons-nous donner aux effets exprimés par les onze apprenants-stagiaires ayant participé à ces visites culturelles ?

### **2.1.1. Le rapport à l'écrit**

Nous observons que peu d'apprenants-stagiaires établissent un lien entre les visites culturelles et l'amélioration de leur rapport à l'écrit. La transformation et le renforcement du rapport à l'écrit sont établis par certains lorsqu'il s'agit de la visite d'une bibliothèque ou d'un Salon du livre.

**Louise (8 – For)** explique que, grâce à la visite du Salon du livre, elle a acheté un livre en rapport avec sa culture d'origine : *« J'ai acheté des livres, tiens j'ai même trouvé un livre sur mon oncle qui était Maire, j'ai acheté ce livre-là. Maintenant, je le lis un petit peu (...) »*. Elle a pu effectuer cette visite au Salon du livre pendant trois années : *« Chaque fois, je trouve quelque chose de nouveau. Je trouve quelque chose même sur mon pays ! Des gens qui se déplacent de la Guadeloupe ou de la Martinique (...). Et chaque fois, j'allais regarder les trucs nouveaux, c'était bien »*. Ces expériences ont déclenché l'envie et le désir d'apprendre. Elles établissent un nouveau rapport au livre et à la lecture. Louise trouve un sens nouveau dans son rapport à l'écrit qui dépasse la dimension utilitaire de l'apprentissage linguistique.

Concernant les autres visites culturelles, les apprenants-stagiaires estiment qu'elles constituent un espace d'apprentissage au sens de connaissances générales et culturelles pour eux-mêmes et pour leurs enfants lorsqu'ils sont invités à y participer.

**Rania (18 – C)** déclare : *« C'est important d'emmener les petits, ils retiennent bien les choses, ça leur donne plus de connaissances »*.

Le peu de liens établis, par les apprenants-stagiaires, entre l'apprentissage de l'écrit et l'apport des visites culturelles nous renvoie à la place accordée par certains intervenants à ces visites, qui sont associées à des moments de loisirs. Cela nous renvoie également à des représentations des sujets enquêtés assimilant

l'écrit à un apprentissage scolaire/théorique et les visites culturelles au domaine de la pratique/de l'expérience.

### **2.1.2. Le rapport à soi en termes de construction identitaire**

Pour huit sur onze des apprenants-stagiaires interviewés, nous observons, à travers leurs discours, des effets en termes de construction identitaire.

La notion de plaisir, d'enrichissement est récurrente lorsque les apprenants-stagiaires s'expriment au sujet des visites culturelles. Les propos concernant ces visites montrent leur contentement notamment d'avoir eu accès à quelque chose de nouveau, que l'on ne connaissait pas avant. C'est en ces termes que Louise et Anna expriment leur satisfaction :

*« J'étais bien contente de connaître le Salon du livre ! C'est grâce à ici (au centre de formation) ... » (8 – For) ; « C'est enrichissant à tous les niveaux : personnel, familial avec ma fille ... » (20 – C).<sup>16</sup>*

Nous observons également que ces visites libèrent des tensions qui peuvent être liées au rapport à l'apprentissage linguistique durant la formation<sup>17</sup> ou se rapporter à leur histoire de vie. En ce sens, Claire et Anaïs accordent de l'importance à l'existence de ce type de pratiques de développement culturel dans leur programme de formation :

*« Les sorties, c'est pour se détendre un petit peu (...) parce que faire du français et du calcul, à force, on en aurait un petit peu marre. Du coup, on fait aussi des visites » (5 – For) ; « (les visites culturelles) ça nous laisse quand même un peu respirer, puis on décompresse » (6 – For).*

Ces propos illustrent la difficulté pour les apprenants-stagiaires à s'inscrire dans des modes d'apprentissage de type scolaire (lire, écrire, compter). Ils confirment leur intérêt pour des activités concrètes qui s'appuient à la fois sur l'oralité (la visite est expliquée et commentée) et des supports visuels. Ils nous renvoient à la

---

<sup>16</sup> Cf., les propos de Louise et d'Anna concernant leur rapport aux visites culturelles, chapitre VI, pp. 314-315.

<sup>17</sup> Cf., chapitre V, p. 291.



question des liens entre les apprentissages théoriques/scolaires et les apprentissages en lien avec la pratique/l'expérience.<sup>18</sup>

L'expérience des visites culturelles peut réguler d'autres formes de tensions liées au rapport à soi. Les termes « *ne pas baisser les bras, ça m'enlève mes soucis, encouragement, plaisir, bien-être* » sont utilisés pour signifier l'apport de ces visites. Nous citons à titre d'exemple la visite d'une exposition de peinture par Laurence. La découverte de la peinture est assimilée à un « encouragement », la perception du beau représente un plaisir et est vécue comme source d'espoir et de libération de tensions personnelles. La dimension esthétique est source de bien-être.

**Laurence (13 – S) :** « (La peinture) *c'est un encouragement. Dans une peinture, il y a beaucoup de couleurs à voir, le peintre, il a mis des heures à peindre, il a mis des mois et des mois, c'est quelque chose de merveilleux. C'est la façon comment le pinceau il l'a pris, ça se voit comment il le prend dans sa main, il fait légèrement, comme un stylo, un crayon... Ça m'enlève mes soucis, j peux voir, j peux écrire, je vois les belles choses devant mes yeux. Parce que j'ai tellement vécu des choses pas bien que ça me détend* ».

Cette expérience a été rendue possible grâce à la médiation du peintre qui a expliqué et commenté la visite. Laurence précise : « *Le peintre, il peut m'expliquer des choses que moi, je ne peux pas voir* ». Les effets en termes de construction identitaire sont liés à l'existence de passerelles qui ouvrent la possibilité de dépasser sa culture pour découvrir d'autres formes de culture. Ce dépassement en termes de transformation du rapport à la culture induit un changement dans le rapport à soi.

### ***2.1.3. L'inscription dans un tissu social***

Neuf apprenants-stagiaires sur les onze expriment l'apport de ces visites en termes de conquête de nouveaux espaces, d'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi de construction de relations avec autrui.

---

<sup>18</sup> Cf., ABDEL SAYED Edris, 2008, « Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme » in LECLERCQ Véronique (Dir.), *Revue TransFormations n° 1 - recherches en éducation des adultes*, Trigone, CUEEP, Lille 1, pp.149-161.

Les visites culturelles sont vécues comme le moyen de « *sortir de son trou, de ne pas toujours rester dans son coin, de voir autre chose, de bouger* ». Il s'agit de passer d'un espace connu (son coin, son trou...) pour accéder à d'autres lieux, d'autres sites jusqu'ici considérés soit comme inconnus, soit comme inaccessibles. Les expressions utilisées (trou, coin, ...) renvoient à l'idée d'enfermement, d'isolement et d'immobilisme et reflètent le sentiment d'exclusion ressenti par les personnes en situation d'illettrisme : « *Parce que si on sait pas trop lire et écrire, on est déjà un p'tit peu exclu quand même (...), on est mis de côté quoi, on s'intéresse plus à lui* » Rania (18 – C). Ainsi, l'expérience des visites est perçue comme ce qui permet de passer de l'ombre à la lumière, de s'ouvrir au monde, ce qui met en mouvement vers d'autres espaces en termes de territoires, de connaissances. Les visites culturelles offrent la possibilité de dépasser des frontières culturelles, sociales et territoriales. Les termes utilisés assimilent les visites à un « voyage » (6 – For). Ils traduisent l'idée de mouvement : « *Ah oui, faut sortir de son coin ! Faut pas rester, rester là comme ça, faut bouger ! Faut bouger vous voyez, parce que quand on bouge pas, on reste dans un coin* » (8 – For) ; « (Sans les sorties) *on serait tout le temps dans le même coin, on serait tout le temps en train de faire la même chose* » (13 – For) ; « *On est toujours à la maison, on sort pas beaucoup (...)* » (18 – C).

L'idée d'ouverture au monde est exprimée par la découverte d'autres cultures parfois éloignées. Faisant référence à une visite du Salon du livre, des apprenants-stagiaires soulignent l'apport de cette expérience en termes d'acquisitions : « *Cela permet de découvrir comment les autres vivent, leurs coutumes, leurs musiques...* » (19 – C) ; « *L'ouverture vers un pays que je ne connais pas, l'ouverture vers les autres cultures* » (20 – C). Ces visites permettent de construire des repères à la fois dans l'espace et dans le temps et d'acquérir des connaissances historiques et générales : « *Les visites, ça permet de voir les gens, ce qu'ils faisaient autrefois, leur façon d'être* » (18 – C) ; « *Ça nous fait connaître, je connais le musée où y avait toutes les choses militaires, tout ça là, le musée du Louvre ! C'est grâce à ici que je connais tout ça, je connaissais pas avant* » (8 – For).

Cette vision de l'apport des visites culturelles nous renvoie à la conception de la culture au sens anthropologique du terme, telle qu'elle est décrite par Véronique Leclercq.<sup>19</sup> Elle incarne également l'idée d'accès à la culture dite cultivée.

Cette ouverture se traduit également par la construction de relations avec autrui. Participer à des visites culturelles offre l'occasion de nouer des relations avec d'autres : *« On voit d'autres personnes qui n'ont pas le même niveau que nous (...). Avec les sorties, on voit les autres groupes, comme ça, on a des liens, on est ami et puis on discute »* (13 – For).

L'inscription dans un tissu social est rendue possible dans un premier temps par la présence du groupe et le fait d'être accompagné. Ces situations ont, pour certains d'entre eux, déclenché de nouveaux désirs et/ou des pratiques culturelles personnelles :

**Gabriel (1 – For)** explique qu'il aimerait un jour pouvoir aller à un concert de musique classique. Ce désir est né d'une visite organisée dans le cadre de sa formation : *« Parce qu'une fois on a été visiter un ... comment dire... je sais plus comment on appelle ça, une répétition. Ça m'a bien plu. (...) On a fait les photos de la grande salle de musique... »*.

**Claire (5 – For) :** *« Je savais que la bibliothèque ça existait déjà mais je suis allée une fois avec l'organisme de formation puis après je suis allée m'inscrire dans celle de ma ville. J'y vais, presque tous les samedis, c'est gratuit pour les gens qui restent sur ma ville et les bénéficiaires du RMI »*.

Pour d'autres, ces pratiques restent encore éloignées même si elles sont appréciées lorsque l'on est accompagné par le groupe :

**Laurence (13 – S)** accorde de l'importance aux visites culturelles *« parce qu'il y a plusieurs choses à voir, des expositions, des choses sur les marionnettes, la peinture... Ça permet de bouger et d'aller voir ce qu'il y a à apprendre »*. Lorsqu'on l'interroge sur la possibilité d'y retourner seule, elle répond : *« Toute seule, pour l'instant non »*.

---

<sup>19</sup> Cf., chapitre III, p. 217-218.

Concernant l'usage de la bibliothèque, Laurence exprime le fait qu'elle n'est pas prête pour y aller sans le groupe et qu'il lui est encore difficile d'avoir des pratiques de lecture personnelle : « *La bibliothèque ? J'y suis allée mais je trouve pas que c'est quelque chose qui m'inspire pour l'instant, peut-être un peu plus tard... peut-être c'est la confiance en moi-même. J'hésite encore sur des textes à lire, puisque je veux comprendre le sens de la phrase (...). Par rapport aux textes ou aux livres, peut-être que ça me permettrait de développer mais je me sens pas tout de suite en confiance* ».

Les difficultés de lecture et d'écriture sont également décrites comme un obstacle pour mettre en œuvre ces pratiques culturelles sans la présence d'une aide extérieure. Laurence précise que si elle connaît désormais le musée, pour pouvoir y retourner « *il faut savoir lire pour pouvoir se débrouiller dans les salles* » (13 – S). Ces propos nous renvoient aux travaux de Nicole Robine et de Claudie Tabet concernant les difficultés d'accès à la bibliothèque des personnes éloignées du livre et de la lecture.<sup>20</sup>

## **2.2. Effets des pratiques artistiques**

L'initiation à des pratiques artistiques constitue une part importante des actions culturelles proposées aux apprenants-stagiaires. Quatorze sur vingt d'entre eux nous ont fait part de leurs expériences relatives à la participation à des ateliers de pratiques artistiques. Parmi ceux-ci on peut noter une nette dominante des pratiques de l'atelier d'écriture qui ont concerné douze apprenants-stagiaires sur les quatorze. D'autres pratiques artistiques telles que des ateliers de photos, de peinture, de photo-écriture ont été expérimentées par cinq apprenants-stagiaires sur les quatorze. Le déroulement de ces ateliers de pratiques artistiques est présenté dans la première partie de ce chapitre.<sup>21</sup> Notre analyse des discours des apprenants-stagiaires vise ici à identifier les effets de telles pratiques en termes de transformation du rapport à l'écrit, à soi et aux autres et d'inscription dans un tissu social.

---

<sup>20</sup> Cf., chapitre I, pp. 62-64.

<sup>21</sup> Cf., chapitre VI, pp. 316-325.

Champs d'appartenance	Typologie d'effets		
	Effets en matière de rapport à l'écrit	Effets en termes de construction identitaire	Effets relatifs à l'inscription dans un tissu social
Champ formatif	3/6	5/6	4/6
Champ social	5/5	4/5	3/5
Champ culturel	3/3	3/3	3/3
<b>Total</b>	<b>11/14</b>	<b>12/14</b>	<b>10/14</b>

*Tableau 4 : Effets des pratiques artistiques selon les quatorze apprenants-stagiaires*

Les discours des apprenants-stagiaires nous indiquent qu'une majorité d'entre eux considère les pratiques artistiques comme ayant des effets en matière de rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social. Les effets en termes de construction identitaire sont cités en premier lieu, ils sont suivis de près par ceux relatifs au rapport à l'écrit et ceux concernant l'inscription dans un tissu social. Cependant, la différence est peu significative entre les trois typologies d'effets. Nous avons cherché à comprendre s'il existait des variations selon le type de pratiques expérimenté (atelier d'écriture, de photo, de peinture...).

### ***2.2.1. Effets des pratiques de l'atelier d'écriture***

Dans un premier temps, nous identifions les effets des pratiques de l'atelier d'écriture vus par les apprenants-stagiaires. Les tableaux 5 et 6 présentent l'impact des ateliers d'écriture selon trois catégories : transformation du rapport à l'écrit, construction identitaire et inscription dans un tissu social. Nous pouvons noter que, selon les apprenants-stagiaires, le nombre ainsi que le type d'effets exprimés varient. Nous observons que six apprenants-stagiaires sur les douze ayant participé à des ateliers d'écriture énoncent des effets dans les trois catégories.

Les effets dominants de la pratique des ateliers d'écriture portent à part égale sur les catégories « rapport à l'écrit » et « construction identitaire ». Ils ont été exprimés par dix apprenants-stagiaires sur douze. Ils sont suivis, pour sept sur douze des apprenants-stagiaires, par des effets en termes d'inscription dans un tissu social. Ces tendances sont quelque peu nuancées si nous tenons compte des différents champs : formatif, social et culturel.

Atelier d'écriture	Apprenants-stagiaires	Type d'animateur	Effets en matière de rapport à l'écrit	Effets sur le plan de la construction identitaire	Effets relatifs à l'inscription dans un tissu social	Nombre d'effets
<b>Champ formatif</b>	Barak (3 – For)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	Patrick (4 – For)	Formateur		X	X	2/3
	Claire (5 – For)	Formateur				
	Anaïs (6 – For)	Formateur	X	X		2/3
	Norbert (7 – For)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	<u>Total champ formatif</u>			3/5	4/5	3/5
<b>Champ social</b>	Caroline (11 – S)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	Laurence (13 – S)	Travailleur social	X	X		2/3
	Dominique (14 – S)	Travailleur social	X			1/3
	Sébastien (17 – S)	Ecrivain	X	X		2/3
	<u>Total champ social</u>			4/4	3/4	1/4
<b>Champ culturel</b>	Rania (18 – C)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	Irène (19 – C)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	Anna (20 – C)	Ecrivain	X	X	X	3/3
	<u>Total champ culturel</u>			3/3	3/3	3/3
<b>Les trois champs</b>	<b>12 apprenants-stagiaires</b>		<b>10 /12</b>	<b>10/12</b>	<b>7/12</b>	

*Tableau 5 : Effets des pratiques d'ateliers d'écriture selon les douze apprenants-stagiaires*

Nous pouvons souligner que les apprenants-stagiaires ayant participé à des ateliers d'écriture dans le cadre d'une structure culturelle ont exprimé avoir ressenti des effets en termes de rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social.

Nous nous sommes interrogés sur l'existence de différences en termes d'impacts selon le type d'animateur. Autrement dit, lorsqu'il y a animation de l'atelier d'écriture par un écrivain, l'impact vu par les apprenants-stagiaires est-il différent que lorsque l'atelier est animé par un formateur ou un travailleur social ? Il semble, à l'analyse des entretiens, que lorsque les ateliers sont animés par un écrivain, les effets sont plus importants quelle que soit la catégorie d'effets (transformation du rapport à l'écrit, construction identitaire et inscription dans un tissu social). L'écart pour ces trois types d'effets est significatif (cf. tableau 6 ci-dessous).

Type d'intervenants	Typologie d'effets		
	Effets en matière de rapport à l'écrit	Effets sur le plan de la construction identitaire	Effets relatifs à l'inscription dans un tissu social
Écrivain	7/7 des apprenants-stagiaires.	7/7 des apprenants-stagiaires.	6/7 des apprenants-stagiaires.
Travailleur social ou formateur	3/5 des apprenants-stagiaires.	3/5 des apprenants-stagiaires.	1/5 des apprenants-stagiaires.

*Tableau 6 : Effets des pratiques d'ateliers d'écriture vus par les apprenants-stagiaires selon le type d'intervenant*

### **Effets des ateliers d'écriture animés par des écrivains**

La pratique d'ateliers d'écriture animés par des écrivains produit, selon le discours des apprenants-stagiaires, des effets relatifs à la fois à leur rapport à l'écrit, à la construction identitaire et à l'inscription dans un tissu social. Nous avons dans le tableau 5 dissocié et quantifié ces effets, afin de faire émerger des catégories dominantes.

A l'analyse des entretiens des apprenants-stagiaires, nous pouvons observer que les trois catégories sont imbriquées : la prise de conscience de capacités en matière d'expression écrite renforce l'estime de soi et a une influence dans les relations que l'apprenant-stagiaire établit avec son environnement proche. De même, une transformation positive du regard de l'environnement familial et social sur l'apprenant-stagiaire renforce l'estime de soi et contribue ainsi à la dynamique d'apprentissage de l'écrit.

#### *Un nouveau rapport à l'écrit*

La participation à des ateliers d'écriture animés par des écrivains semble produire un bouleversement dans les représentations et les pratiques de l'écrit des apprenants-stagiaires.

Les expressions « avant », « y a quelque temps », « barrière », « fautes », « je n'aimais pas » s'opposent à « maintenant », « découverte », « étonné », « déclenchement », « déclic », « dépassement », « courage », « confiance », « aimer », « sens de l'écriture », « ouverture ». Elles dénotent une modification profonde : ce qui auparavant était synonyme d'échec, de peur, de refus se transforme en capacité d'expression, en plaisir et en pratique personnelle.

**Barak (3 – For) :** « *Le plus marquant, c'est que je me suis étonné qu'avec deux ou trois mots je savais faire un texte, je savais pas que je pouvais faire ça (...) c'est ici que j'ai découvert l'écriture (...). Je découvre vraiment le sens de l'écriture et pas l'écriture des lettres et des papiers. L'écriture pour dire ce qu'on ressent* ».

L'émergence de pratiques d'écriture et/ou de projets en lien avec l'écrit en dehors de l'atelier d'écriture par les apprenants-stagiaires nous montre qu'un des effets de l'atelier d'écriture consiste dans l'établissement d'un nouveau rapport à l'écrit. Cela se traduit à titre d'exemple pour Barak et Caroline par le projet d'écriture d'un livre ; pour Norbert par la capacité à faire seul ses écrits fonctionnels ainsi que la naissance d'une pratique personnelle d'écriture.

**Barak (3 – For) :** « *J'aimerais publier un livre, je souhaite publier un livre. Au début c'est mon pote qui avait été en prison qui avait écrit un livre et ça a marché et ça commençait à penser dans mon cerveau. Ça m'avait traversé l'esprit mais c'est avec l'écrivain que ça a vraiment germé. J'écrirai mon livre quand je sortirai parce que je serai tranquille. Dans le contexte actuel c'est pas possible de l'écrire, on n'est pas tranquille, on est plusieurs en cellule, y a du bruit... Donc ce sera quand je sors* ».

**Caroline (11 – S) :** « *Ça m'a donné l'envie de pouvoir continuer pour moi-même, peut-être qu'un jour je ferai un livre, on sait pas* ».

**Norbert (7 – For) :** « *Je fais déjà moins de fautes quand j'écris. Maintenant, j'arrive à remplir des papiers, tout ça, sans faire de fautes, à force d'écrire avec l'écrivain. Maintenant, je remplis mes papiers tout seul, comme les factures, les chèques, avant c'était ma mère. Et je suis content, je me dis que j'y arrive. Et puis sinon, j'écris beaucoup chez moi, même sans les papiers, j'écris tout ce qui me sort de la tête. Avant j'écrivais jamais (...). Mes écrits, je les fais montrer à ma filleule et c'est important parce qu'elle voit ce que je fais, elle voit que je fais moins de fautes, elle va passer son bac là. Mais c'est tout, je montre qu'à elle* ».



Pour d'autres, la rencontre avec un écrivain a modifié des pratiques d'écriture déjà existantes.<sup>22</sup> L'apport de l'écrivain s'est traduit par une ouverture sur de nouvelles formes d'écriture, sur l'imaginaire. L'acquisition de vocabulaire, la confrontation aux points de vue des autres, la découverte d'extraits d'œuvres littéraires sont sources d'enrichissement d'une écriture personnelle. L'exigence de l'écrivain est vue par les apprenants-stagiaires comme vecteur de progrès et d'évolution de leur écriture : si le travail demandé est plus difficile que ce que l'on fait habituellement, il permet un enrichissement personnel et l'émergence de nouvelles formes d'expression. On peut considérer que la pratique de l'atelier d'écriture avec un écrivain a permis de passer d'une activité solitaire, intime, souvent de style uniforme à une écriture s'ouvrant sur l'environnement et dépassant les problématiques personnelles.

**Rania (18 – C) :** *« Ça me permet de sortir de chez moi, de découvrir d'autres formes d'écritures et d'inventer une autre histoire, c'est l'imaginaire. Ça permet de s'évader et écrire autre chose que son vécu. Ecrire avec les autres c'est plus difficile parce qu'il y a des règles imposées mais ça rend l'écriture plus riche. Les mots des autres, le vocabulaire des autres rendent l'écrit plus riche. Ça permet de faire sortir autre chose que l'écrit personnel. On écrit une histoire avec les autres et les autres apportent leurs connaissances, leur vocabulaire, le partage avec tout le monde. Ça permet de créer des liens avec le groupe, de se connaître, de sortir de chez soi. On se sent moins seul. L'écrivain, il sait déjà écrire, il sait nous faire construire encore plus de phrases, avec plus d'émotion, plus de détails sur les choses, il faut toujours chercher le plus et il faut trouver absolument une fin. Il faut faire un début, un milieu et une fin. (...) Ça rend plus sûr de soi par rapport à l'écrit. On se cache derrière l'écriture. Ça apporte d'autres formes d'écriture, on joue avec les mots. Au départ j'écrivais toujours sur ma vie. Maintenant, c'est différent, je joue avec les mots. J'écris pour mes enfants et pour les autres ».*

---

<sup>22</sup> Cf., chapitre IV, p. 234-236.

*Un impact en termes de transformation identitaire*

L'expérience vécue lors de ces ateliers d'écriture renvoie, sur le plan identitaire, à l'idée de « passage » d'un état à un autre. Elle est associée à la libération de tensions. Cette évolution est rendue possible par l'apport d'une aide extérieure, en l'occurrence celle de l'écrivain dans le cadre de l'atelier d'écriture. Ces tensions sont perçues comme des freins vis-à-vis de soi-même, des autres et du rapport à l'écrit.

La régulation de ces tensions est exprimée ainsi par **Barak (3 – For)** :

- « ils m'ont apporté du courage à m'exprimer ;
- ils m'ont enlevé la timidité ;
- ils m'ont enlevé cette barrière-là ;
- ils m'ont ouvert pour ne plus être pudique à écrire des textes, dépasser les fautes ;
- c'est profond ce qu'ils m'ont apporté, retirer la pudeur des fautes, avoir plus confiance en moi ».

L'expérience vécue à travers l'atelier d'écriture crée pour certains le sentiment de se libérer, de pouvoir enfin s'exprimer. On retrouve ici une des fonctions de l'écrit, la fonction expressive (pour soi) décrite par Jean-Marie Besse.<sup>23</sup>

**Norbert (7 – For)** : « *Ecrire tout ce qui me sort de la tête, ça me soulage. J'ai une amie qui était là avant et qui est partie, elle a déménagé. On parlait beaucoup ensemble et j'aimais bien parler avec elle. Et puisqu'elle est partie et bah j'écris, tout ce que je peux plus lui dire à elle, tout ce que je pense, je l'écris. Ecrire, ça m'aide à m'exprimer mieux, j'aime pas parler au téléphone* ».

Les notions de fierté, de confiance en soi, de reconnaissance et de valorisation jalonnent les entretiens conduits auprès des apprenants-stagiaires lorsqu'ils s'expriment au sujet de leur participation à un atelier d'écriture avec un écrivain. Les effets en termes de construction identitaire sont d'autant plus forts qu'ils sont le produit d'un travail mené avec une personne considérée comme légitime, qualifiée dans le domaine de l'écriture, quelqu'un « *de haut placé* ». La valeur attribuée, par les apprenants-stagiaires, à cette « figure » de l'écrivain contribue à

---

<sup>23</sup> Cf., chapitre IV, p. 272.

revaloriser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. L'écrivain leur permet à la fois de reconnaître positivement leurs capacités et d'établir une autre relation à l'écrit.

**Irène (20 – C) :** *« Ces ateliers m'ont apporté une certaine croyance dans ce que je fais, le sentiment que je peux y arriver. Ils m'ont fait comprendre que je pouvais y arriver, que j'étais pas aussi nulle que ce que moi je pensais au départ, la reconnaissance de mes écrits. Avant je le faisais, mais j'osais pas le dire, j'osais pas le montrer, j'osais pas l'écrire vraiment et maintenant je pense que je peux y arriver ».*

#### *L'inscription dans un tissu social*

Les apprenants-stagiaires soulignent l'apport du groupe à la fois dans l'évolution de leur rapport à l'écrit mais aussi dans leur rapport avec l'environnement.

Le groupe leur permet de se confronter à d'autres visions du monde, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'enrichir leurs connaissances. Il permet également de relativiser ses propres difficultés vis-à-vis de l'écrit, de progresser sur le plan de l'expression écrite, de sortir de l'isolement et de nouer des relations avec d'autres.

**Rania (18 – C) :** *« On apprend des autres : leur culture, leur travail, leur vie, leurs loisirs... On est tous pareil, on a envie de tout partager. Je me sens comme les autres. Avant je me sentais plus inférieure comme je ne savais pas trop écrire, on osait pas franchir le pas. Maintenant, j'ose. Je dis plus les choses. Avec le travail personnel on se renferme plus sur soi-même. Le travail avec les autres, c'est l'ouverture et l'aventure. On franchit un pas. (...) L'atelier d'écriture, c'est du plaisir. C'est mon espace à moi. C'est plus personnel. Ça me permet de connaître d'autres gens. On se découvre et on découvre les autres, les origines des autres, leur pays d'origine, leur façon d'écrire. Cela permet de connaître autre chose, de me confronter aux autres avis, de partager ».*

L'écrivain invite les participants à s'inscrire dans une démarche d'écriture autre que ce qu'ils connaissaient auparavant (écrit scolaire, utilitaire, journal intime). En les accompagnant, en les guidant vers une confrontation à la langue littéraire, à des œuvres culturelles, il opère une transformation. Celle-ci est le fruit d'un déplacement : le travail sur la langue et le rapport à l'écrit s'effectuent désormais à

partir d'un nouvel espace porteur de nouvelles règles autres que celles liées à la langue normative telles que l'orthographe, l'écrit utilitaire ... Quelles que soient les difficultés, chacun est reconnu dans sa capacité à dire. Libérés des représentations antérieures, les participants établissent un nouveau rapport à l'écrit construit en premier lieu sur la créativité. La reconnaissance pour chacun d'une parole personnelle par le groupe et l'intervenant sécurise les participants et leur permet ainsi de s'approprier de nouvelles formes d'écriture, de se projeter et d'oser entrer en relation avec d'autres. La socialisation des productions écrites rend visible et lisible l'expression personnelle de chacun. Elle introduit ainsi de nouveaux rapports à l'écrit : ce qui était dissimulé, ou de l'ordre de l'intime, du confidentiel s'inscrit désormais dans un espace socialisé (le groupe). L'écrit désormais se partage. Il est source d'échanges et de reconnaissance. Ainsi, l'expérience des participants aux ateliers d'écriture animés par des écrivains contribue à une transformation du rapport à l'écrit, à la construction identitaire et à l'élaboration de nouveaux rapports avec la vie sociale. L'apport de cette pratique culturelle renvoie aux différentes fonctions de l'écriture et plus particulièrement aux fonctions expressive et sociale.<sup>24</sup>

### **Qu'en est-il lorsque les ateliers d'écriture sont animés par des formateurs ou des travailleurs sociaux ?**

Le tableau 6 présente des écarts importants en termes d'effets selon les intervenants. Lorsque les ateliers d'écriture sont animés par des formateurs ou travailleurs sociaux, les apprenants-stagiaires attribuent en premier lieu à ces pratiques un apport en termes d'apprentissage linguistique et de construction identitaire. Les effets sont ici aussi imbriqués : le constat de progrès en matière de maîtrise de la langue renforce la confiance en soi et en ses capacités d'apprentissage ; parallèlement, la libération de tensions produite par l'atelier d'écriture enclenche une dynamique d'apprentissage et contribue à améliorer le rapport à l'écrit au quotidien.

Les apprenants-stagiaires envisagent les ateliers d'écriture comme un espace qui libère l'expression personnelle et qui contribue à l'amélioration de compétences linguistiques telles que la maîtrise de l'orthographe et l'acquisition de vocabulaire. La prise de conscience de progrès en matière de maîtrise de la dimension

---

<sup>24</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, 2003, op. cit., pp. 199-200.

normative de la langue est perçue comme source d'encouragement pour persévérer dans la dynamique d'apprentissage.

**Anaïs (6 – For) :** « *L'atelier d'écriture, c'est du côté culture parce que là on peut s'exprimer. Ici, on a un déclic à respecter, on peut pas dire n'importe quoi tandis que sur le papier on peut tout mettre, on peut tout dire. Pas de barrières. Tout ce qui est personnel, tout ce qui est, on peut tout mettre sur le papier. Ce que j'peux pas dire, j'le mets sur papier puis ça permet que je décompresse, c'est important pour moi. Je peux dire les choses très euh, les choses les plus intimes que je dirais pas oralement parce que je suis assez timide. Après, je corrige, je regarde dans le dictionnaire les fautes que j'ai faites. L'atelier d'écriture ça m'apporte parce que quand j'écris, je mets tout ce que je veux sur papier en atelier d'écriture, il y a des mots que je pouvais pas utiliser, je savais pas que ça existait en français ».*

**Dominique (14 – S) :** « *Ça m'a apporté une amélioration déjà, des progrès parce que je fais de moins en moins de fautes et moi, j'ai pu voir en gros que j'avançais quoi. Ça donne plus envie d'écrire. J'ai ressenti déjà que de voir qu'on fait des progrès ça donne déjà plus envie de travailler donc ça encourage plus la personne à travailler dessus. Bon, c'est vrai qu'au début c'est un peu dur parce que le temps qu'on trouve les idées et tout, mais une fois que c'est parti les idées elles viennent toutes en même temps. J'ai trouvé que franchement, j'ai trouvé que ça fait plus plaisir quand on voit qu'on avance et bien on se dit.... J'ai envie de continuer. Ça nous permet en même temps de maintenir et de pouvoir faire d'autres trucs parce que si on arrête après, il y a pas que les fautes pour venir quoi. A force d'écrire des textes, de les corriger et que les monitrices nous expliquent comment ça s'écrit et tout, automatiquement et ben à force, on y apprend et on connaît par cœur quoi. Après, on fait de moins en moins de fautes et c'est vrai que la personne après elle y prend déjà goût et elle a de plus en plus envie de pouvoir avancer. Avancer par rapport à tout ce qu'il y a dans la vie. En fait, on s'y retrouve mieux, on se dit ben voilà, ça me plaît de venir au Centre parce que bon je vois que je fais des progrès, que j'avance, je sais que quand je viens j'avance. Je sais que moi ça me*

*change beaucoup parce que moi, je sais que quand je fais des papiers ou quand j'écris, ben ça permet déjà d'écrire mieux. Les gens, quand ils passent derrière, ils arrivent mieux à me relire, on fait moins de fautes donc c'est vrai qu'on arrive mieux à se lire tous ensemble quoi, ça crée moins de problème que quelqu'un qui sait pas écrire et les gens derrière ne vont pas comprendre ».*

Seul un apprenant-stagiaire participant à un atelier d'écriture avec un formateur exprime une modification de son rapport avec l'environnement : Patrick (4 – For) nous fait part de son intérêt principal, à travers l'atelier d'écriture, qui est de rencontrer d'autres personnes et d'échanger. Il établit spontanément un lien entre ses relations avec d'autres par le biais de l'atelier d'écriture et la construction d'un sens à son existence. L'atelier d'écriture lui apporte une estime de lui-même.

**Patrick (4 – For) :** *« Ce qui est important pour moi, c'est d'avoir l'opinion des autres, la vision des autres, leurs perceptions (...). Je suis assez solitaire alors quand je viens, je me mets dans un coin sur l'ordinateur, je suis dans mon univers, je m'occupe pas du monde extérieur. Mais si quelqu'un a des difficultés, je l'aide. Donc ce qui change, c'est les contacts, on aide et on se dit qu'on est utile, humain. C'est un moment d'évasion, de détente et puis la salle est beaucoup plus grande que les cellules (...). Et puis, je fais des dessins pour des détenus qui envoient des cartes à leurs enfants, pour le nouvel an j'ai fait 90 textes décorés. Pour rendre service, je leur donne des textes avec des dessins qu'ils envoient quand ils veulent ».*

Il semble, à l'analyse des discours, que la transformation du rapport à l'écrit n'a pas le même sens, lorsque l'atelier d'écriture est animé par un écrivain et lorsqu'il est animé par un formateur ou un travailleur social. L'écrivain apporte un autre rapport à l'écrit fondé sur la créativité, le développement de l'imaginaire, l'accès à des œuvres culturelles. La langue est envisagée comme véhicule de culture au-delà de sa dimension normative.

L'atelier d'écriture animé par un formateur ou un travailleur social offre un espace d'expression différent des pratiques scolaires mais reste fortement lié à des objectifs visant l'amélioration de la dimension normative de la langue.

### **2.2.2. Effets des autres pratiques : ateliers photo, peinture et théâtre**

Cinq apprenants-stagiaires ont été initiés dans le cadre de leur programme de formation à d'autres pratiques artistiques que l'atelier d'écriture. Deux sont issus du champ formatif et trois du champ social. Trois apprenants-stagiaires ont participé à des ateliers de photographie, un à un atelier de peinture et un à deux ateliers : peinture et théâtre. Le tableau 7 ci-dessous présente des résultats par types d'ateliers et d'effets exprimés.

<b>Types de pratiques artistiques</b>	<b>Apprenants-stagiaires</b>	<b>Effets en matière de rapport à l'écrit</b>	<b>Effets sur le plan de la construction identitaire</b>	<b>Effets relatifs à l'inscription dans un tissu social</b>	<b>Nombre d'effets</b>
Atelier photo	Gabriel (1 – For)		X	X	2
	Barack (3 – For)		X	X	2
	Sébastien (17 – S)				
Atelier peinture	Laurence (13 – S)		X	X	2
Atelier peinture et atelier théâtre	Stéphanie (15 – S)	X (théâtre)	X	X	3
<b>Total</b>		<b>1/5</b>	<b>4/5</b>	<b>4/5</b>	

*Tableau 7 : Effets des pratiques d'ateliers photo, peinture et théâtre vus par cinq apprenants-stagiaires*

Ces ateliers sont animés par des intervenants culturels : photographes, peintres et comédiens. Ils se sont déroulés au sein de la structure d'appartenance (centre de formation, structure sociale) mais aussi dans l'espace public tel que la rue, au sein d'équipements culturels comme un centre culturel ou un théâtre. On peut observer un va et vient entre un lieu connu et sécurisant (la structure d'appartenance) et des équipements culturels, découverts par les apprenants-stagiaires à l'occasion de ces initiations à des pratiques artistiques.

Seul un apprenant-stagiaire n'a pas exprimé d'effets concernant sa participation à un atelier de pratique artistique. Pour quatre apprenants-stagiaires sur cinq et quel que soit le type d'atelier, les sujets associent spontanément ces pratiques artistiques à une amélioration sur le plan de la construction identitaire (rapport à soi) et dans leur rapport à l'environnement social. Le lien avec le rapport à l'écrit reste marginal. Il n'a été cité que par un apprenant-stagiaire.

*Effets en termes de transformation du rapport à l'écrit*

Si les apprenants-stagiaires associent ces pratiques artistiques à une forme d'apprentissage, ils ne font pas pour autant de liens avec l'apprentissage linguistique, excepté l'expérience de l'atelier théâtre. Cependant, nous pouvons observer qu'une pratique artistique comme un atelier photo peut créer et maintenir une motivation vis-à-vis de la formation dans sa globalité. Gabriel (1 – For) explique que, s'il est resté en formation depuis trois ans, c'est avant tout grâce à la pratique de la photo.

L'atelier théâtre, à la différence de la peinture ou de la photographie, s'appuie sur la lecture à voix haute de textes écrits. Le rapport entre l'expression théâtrale et l'apprentissage linguistique est établi par Stéphanie (15 – S). Elle effectue un lien direct entre la pratique du théâtre et l'apprentissage de la langue.

*Effets en termes de construction identitaire*

Les participants aux ateliers expriment des sentiments de plaisir, de fierté ainsi que la conviction de s'être dépassé en se confrontant à une activité jusque-là inconnue. Les ateliers de photographie et de peinture s'appuient sur la production d'une œuvre. Si l'apprenant-stagiaire est accompagné dans cette démarche de création par un intervenant culturel, il n'en a pas moins le sentiment d'être l'auteur de la photographie ou du tableau. En ce sens, il est conscient d'avoir effectué des choix qui lui sont propres et se sent responsable du travail réalisé. L'idée de création renvoie à la question identitaire. L'œuvre produite est un reflet de soi. Elle renvoie à la dimension d'unicité de l'être.

**Laurence (13 – S)** décrit l'importance pour elle de réussir à produire un tableau. Cette expérience transforme la perception qu'elle peut avoir d'elle-même : « *Je me sentais pas capable de faire une peinture* » et lui permet de se valoriser vis-à-vis de ses enfants. Le fait d'exposer son œuvre dans le salon à la vue de ses enfants et de son environnement proche est une façon de montrer au monde qu'il y a eu des transformations dans sa vie et qu'elle porte en elle des compétences nouvelles. L'œuvre est la trace, la mémoire de cette expérience et le moyen de la partager avec d'autres. L'émotion suscitée par la contemplation d'une œuvre d'art est également une source de libération de tensions. Elle apporte un bien-être et transforme le rapport au monde.



Ces pratiques artistiques, en régulant des tensions identitaires, confortent une image positive de soi vis-à-vis de soi-même et d'autrui. Elles créent ainsi les conditions favorisant l'estime de soi et la prise de conscience de ses capacités d'apprentissage. Cette expérience réussie peut contribuer à renforcer le rapport à l'écrit.

*Effets en termes d'inscription dans un tissu social*

Lorsque nous abordons la question des effets des pratiques artistiques, nous observons que la dimension identitaire est imbriquée avec le rapport aux autres et l'inscription dans un tissu social. Ainsi le fait de prendre une photographie a un impact d'autant plus fort sur l'estime de soi que cette photo est reconnue comme ayant une valeur par d'autres. De même, la position de l'apprenant-stagiaire vis-à-vis d'autrui se transforme lorsqu'il prend des photos, qu'il réalise une peinture ou encore quand il porte le rôle d'un personnage d'une oeuvre théâtrale avec d'autres. Le changement de posture est à l'origine d'une transformation sur le plan identitaire et celle-ci n'est possible que par la présence et le regard d'autrui dans un espace socialisé.

Nous présentons ici les propos des apprenants-stagiaires relatifs à ces différents effets qui sont imbriqués. Ils soulignent l'apport des pratiques artistiques essentiellement en termes de construction identitaire et de rapport à l'environnement.

**Gabriel (1 – For) :** *« Moi, c'est plutôt genre apprendre. C'est apprendre à faire quelque chose de bien, ça veut dire je peux faire, comme exemple, les appareils photos, j'en fais plein. J'aime bien être derrière comme on dit, je fais des photos de tout le monde (...). Je vais vous dire une seule chose, quand vous faites les photos, c'est une impression de dire qu'est-ce que vous allez faire. C'est choisir, choisir quelle photo que vous allez faire, comment vous allez la faire. Et en plus c'est à votre choix, c'est pas au choix de l'apprenant qui veut t'apprendre à la faire, la photo. Il dit : "Tu te mets où tu veux, tu prends laquelle photo que tu veux, tu la fais la meilleure possible (...)".* Ça te donne envie de te dire : *"Tu vois, c'est moi qui l'ai fait, c'est pas lui qui l'a fait à ma place". C'est le travail que j'ai fait (...). Moi*

*j'adore, c'est pas la même chose, c'est un plaisir de faire des photos des gens même que je suis avec eux, le plaisir de voir quand ils rigolent ou quand ils tirent la tête, ça peut arriver que je fais une photo qui tombe, moi, ça me fait plaisir, c'est un moment personnel qui fait que j'ai pris certaines photos, celles-ci si vous voulez, parce que ça m'a fait plaisir de le faire ou une photo parce qu'on m'a dit : "Il m'en faut plusieurs, pas une seule". Quand j'ai un appareil qui peut faire cinq cents photos, je vous garantis que j'en fais au moins le double s'il le faut. Comme j'ai pas voyagé beaucoup, comme on dit, le plus loin que j'ai été c'est la Côte d'Azur, ben disons que depuis lors j'ai plus été voyagé, mais je vais dire la photo ça te donne une autre expression de dire : "Ah ben voilà avec mon appareil photo, je peux faire beaucoup de choses, et autre chose que regarder la télévision". C'est voir des détails que quand je marche dans la rue, j'aurais pas pensé à le faire, qu'avec l'appareil photo, quand vous marchez sur la rue, vous voyez un petit détail que quand vous marchez vous ne faites pas attention, vous le faites. Ça fait trois ans que je suis resté (en formation) pour la photo ».*

**Barak (3 – For) :** *« On a fait un atelier photos (...). La photo, le sténopé c'est important et puis ça m'a donné des idées pour après, quand je sortirai. J'ai appris à faire des photos rien qu'avec une boîte, à faire des montages, à développer les photos ».*

**Laurence (13 – S) :** *« On a visité ses peintures et après on a reproduit une qui nous tenait à cœur. J'avais pris une peinture où il y avait une barque et puis moi, j'ai rajouté un couple qui se donnait la main, à la main et pis que c'était en fin d'après-midi et que juste à côté de la barque y avait des grenouilles. Pour mettre un peu en valeur la peinture. Je me sentais pas capable de faire une peinture, reproduit par un peintre, rajouter des choses et écrire tout de suite sur le moment voulu de cette peinture. J'étais contente déjà d'une, parce que je m'attendais pas à pouvoir le terminer, je pensais que j'allais le laisser au milieu du chemin parce que le dire, c'est une chose mais le faire, c'en est une autre, puis montrer à ses enfants qu'on peut être capable de faire une peinture c'est pas facile. (Les enfants) ils étaient contents*

puis je l'ai mis en cadre en souvenir. Dans le salon. Au moins quand on rentre on voit une belle peinture. Je montre que je suis capable d'avoir fait une peinture, de dire que je suis au centre et que ça m'a apporté du bien quoi. (...) Le peintre, il peut m'expliquer des choses que moi je ne peux pas voir. Il pourrait m'expliquer pourquoi il a peint cette peinture et puis il peut me donner des idées sur euh sur comment il a peint, comment il a vu, pourquoi il a peint cette peinture. (La peinture) c'est un encouragement. Dans une peinture il y a beaucoup de couleurs à voir, il a mis des heures pour peindre, il a mis des mois et des mois, c'est quelque chose de merveilleux. C'est la façon comment le pinceau il l'a pris, ça se voit comment il le prend dans sa main et puis il fait légèrement, légèrement comme un stylo, un crayon. (Regarder un tableau) ben ça m'enlève mes soucis, j'peux voir, j'peux écrire, je vois les belles choses devant mes yeux. (C'est important) parce que j'ai tellement vécu des choses pas bien que ça me détend. (Les livres de peinture) : ben ici au centre, ils apportent de temps en temps des livres. (Et à la maison ?) : non ».

**Stéphanie (15 – S) :** « Il y avait R. (comédien), il venait parler, expliquer, apprendre à parler avec la voix. (Le théâtre), c'est apprendre à s'exprimer, c'est plein de choses qu'on connaît pas. On connaissait pas tout ça, avec eux (les comédiens), ils nous montrent comme je connaissais pas et maintenant on comprend tout et moi dans ma tête, c'est gravé dans ma tête. T'inquiète pas tout ce que j'ai lu au théâtre, c'est toujours dans ma tête. Le théâtre, c'est pas pareil, c'est pour lire et pour rire, pour s'amuser... on apprend des choses ».

### 2.3. Effets des projets culturels

Tous les apprenants-stagiaires interviewés ont participé à des projets culturels dans le cadre de leur formation. Nous avons précisé en pages 326 à 342 de cette thèse les différents types de projets et leurs caractéristiques. Nous analysons ici les effets des projets culturels portant sur des dynamiques d'écriture telles que le Festival de l'écrit et les Fêtes de l'écriture ainsi que la participation à des projets thématiques. Rappelons que quatorze apprenants-stagiaires ont participé au

*Chapitre VI : Rapport aux pratiques de développement culturel provoquées,  
accompagnées et encadrées vu par les apprenants-stagiaires*

Festival de l'écrit, trois aux Fêtes de l'écriture, deux à des projets thématiques et un au Festival de l'écrit ainsi qu'à un projet thématique.

	<b>Apprenants-stagiaires</b>	<b>Rapport à l'écrit</b>	<b>Construction identitaire</b>	<b>Inscription dans un tissu social</b>	<b>Nombre d'effets</b>
<b>Champ formatif</b>	Gabriel (1 – For)	X	X	X	3
	Paul (2 – For)	X	X		2
	Barak (3 – For)	X	X	X	3
	Patrick (4 – For)	X	X	X	3
	Claire (5 – For)			X	1
	Anaïs (6 – For)	X	X		2
	Norbert (7 – For)		X		1
	Louise (8 – For)	X	X		2
	Robert (9 – For)	X	X	X	3
<b>Champ social</b>	Marie (10 – S)	X	X	X	3
	Caroline (11 – S)	X	X	X	3
	Christine (12 – S)	X	X	X	3
	Laurence (13 – S)		X	X	2
	Dominique (14 – S)	X	X	X	3
	Stéphanie (15 – S)	X	X	X	3
	Jules (16 – S)	X	X	X	3
	Sébastien (17 – S)	X			1
<b>Champ culturel</b>	Rania (18 – C)	X	X	X	3
	Irène (19 – C)	X	X	X	3
	Anna (20 – C)	X	X	X	3
<b>Les trois champs</b>	<b>20 apprenants-stagiaires</b>	<b>17/20</b>	<b>18/20</b>	<b>15/20</b>	

*Tableau 8 : Effets des projets culturels vus par les vingt apprenants-stagiaires*

<b>Champs d'appartenance</b>	<b>Typologie d'effets</b>		
	Effets en matière de rapport à l'écrit	Effets en termes de construction identitaire	Effets relatifs au rapport aux autres, au monde
Champ formatif	7/9	8/9	5/9
Champ social	7/8	7/8	7/8
Champ culturel	3/3	3/3	3/3
<b>Total</b>	<b>17/20</b>	<b>18/20</b>	<b>15/20</b>

*Tableau 9 : Effets des projets culturels par champs d'appartenance*

Les tableaux 8 et 9 indiquent les effets identifiés à partir des discours déclaratifs des apprenants-stagiaires, par typologie d'effets et par champs d'appartenance. La

construction identitaire, la transformation du rapport à l'écrit ainsi que l'inscription dans un tissu social sont présentes et exprimées par les sujets enquêtés. Mais les différences ne sont pas très significatives : cela est dû au nombre limité des apprenants-stagiaires.

Plusieurs éléments sont décrits par les apprenants-stagiaires comme imbriqués et déterminants en termes d'effets. Le fait d'être sélectionné, publié, de recevoir un « diplôme » attestant de la qualité de lauréat, de participer à des rencontres publiques, de rentrer en contact avec des personnes issues du monde de l'écrit, de présenter des expositions, concourt simultanément à renforcer le rapport à l'écrit, à soi et aux autres. Ainsi, même si des apprenants-stagiaires n'expriment pas de façon explicite d'effets en termes de transformation du rapport à l'écrit, nous remarquons que les pratiques de l'écrit sont au cœur des projets culturels auxquels ils ont participé et qu'elles sont à l'origine d'effets concernant la construction identitaire et l'inscription dans un tissu social.

#### *Effets en termes de transformation du rapport à l'écrit*

Ces actions, par leurs intitulés « Festival de l'écrit », « Fête de l'écriture », associent la notion de fête à celle d'écriture. Elles visent à transformer un rapport à l'écrit souvent décrit par les apprenants-stagiaires comme difficile ou « quasiment inexistant » en une relation porteuse de sens, comportant des dimensions de plaisir, de fierté, un sentiment de réussite et le désir de poursuivre une dynamique d'apprentissage.<sup>25</sup>

Nous avons interrogé les vingt apprenants-stagiaires ayant participé au Festival de l'écrit, ou aux Fêtes de l'écriture, ou encore à d'autres projets culturels pour chercher quels en étaient selon eux les effets en termes de transformation du rapport à l'écrit et les conditions facilitant cette transformation. Pour dix-sept sur vingt d'entre eux, ces projets culturels ont des effets positifs concernant leur rapport à l'écrit.

Nous observons une prise de conscience de la part de l'apprenant-stagiaire de ses ressources et de ses compétences dans le domaine de l'écrit. Cette évolution est due notamment au fait d'être reconnu en tant que lauréat par des personnes issues du monde du livre. La publication de son texte primé dans un ouvrage rend visible

---

<sup>25</sup> Cf., chapitre II, pp. 94-106.

et lisible cette reconnaissance. Elle confère une légitimité au nouveau statut de l'apprenant-stagiaire consacré lauréat du Festival de l'écrit, ce qui lui permet de « croire » en ses capacités.

Les termes « étonnement », « surpris », « déclic », « j'allais pas y croire » sont utilisés. Ils rendent compte du passage d'un état à un autre dans la relation à l'écrit. L'apparition d'un sentiment de fierté concernant ce qui pouvait faire l'objet jusqu'alors d'un sentiment de honte confirme l'émergence d'un nouveau rapport à l'écrit.

Une fois l'effet de surprise dépassé, les apprenants-stagiaires analysent cette position comme étant la récompense de leur investissement dans l'apprentissage de la langue. Etre lauréat est le produit d'un effort important et est considéré comme un mérite. Cette nouvelle situation atteste pour eux d'une progression vis-à-vis de la maîtrise de la dimension normative de la langue. Elle apporte à l'apprenant-stagiaire le sentiment d'avoir franchi une étape dans son travail sur l'écrit et l'encourage à poursuivre dans sa démarche d'apprentissage.

Plusieurs éléments contribuent également à la construction d'un nouveau rapport à l'écrit :

- la lecture des textes écrits par les autres lauréats à travers l'ouvrage collectif permet à l'apprenant-stagiaire de découvrir d'autres formes d'écriture ;
- les rencontres avec des écrivains ainsi que la participation à des ateliers de pratiques artistiques sont ressenties comme des moments d'ouverture. Elles permettent d'explorer différentes approches du livre et de la lecture et de s'initier à d'autres formes d'écriture (calligraphie, multimédia...) ;
- entendre son texte lu par des comédiens lors de la manifestation publique apporte une autre dimension à la valeur de l'écrit. La lecture à voix haute et l'interprétation des comédiens valorisent l'expression écrite et permettent à l'apprenant-stagiaire de percevoir différemment son texte : « *C'est beau comme dans un livre* » s'exclame Marie (10 – S), encore étonnée par la nouvelle dimension prise par son texte. Il semble qu'une transformation s'opère : ce qui pour soi est synonyme d'effort, de quelque chose de laborieux, d'un travail, porte désormais une dimension symbolique. L'expression « beau comme dans un livre » peut nous conduire à penser que la personne s'identifie désormais à quelque chose de précieux. Au côté de la transformation du rapport à l'écrit, c'est aussi l'estime de soi qui est renforcée. Trois d'entre eux s'autorisent à rêver être un jour les

auteurs d'un livre, deux participent à d'autres concours d'écriture, tentent de se faire publier à travers des revues spécialisées ou des sites d'ateliers d'écriture.

Le monde de l'écrit n'est plus aussi éloigné de soi. Une passerelle est désormais construite. Cette participation aux projets culturels a un impact sur l'aspect formatif au sens où cela encourage et fidélise l'apprenant dans l'apprentissage de l'écrit. Elle amplifie et enrichit les pratiques de l'écrit au quotidien des participants. Cependant, nous pouvons également observer que cette évolution du rapport à l'écrit n'est ni systématique, ni linéaire. Elle reste complexe et varie selon la singularité des sujets. A titre d'exemple, Rania identifie une amélioration dans le domaine de la production d'écrit mais estime que ses pratiques de lecture sont quasiment les mêmes que celles qu'elle avait auparavant.

**Barak (3 – For)** exprime l'importance du fait d'avoir été sélectionné comme lauréat du Festival de l'écrit. Il décrit à la fois les sentiments éprouvés et en explique les raisons : *« J'ai été retenu dès la première fois. Pour moi, c'est très important, je suis fier, c'est une fierté. Je me dis que ça a payé, tout le travail, et ça montre que je suis pas si con que ça. Je me suis étonné. J'ai présenté un texte, il est choisi par des gens et il est publié dans un livre, ça m'encourage encore plus. Ça a fait un déclic en moi, y a un travail qui a payé, je pensais pas avoir un talent caché. Le livre dans lequel il y a mon texte j'en suis fier, il a fait le tour de toute ma famille, et puis, je vais le montrer à mon gamin, je lui dirai : "Regarde ce que papa a fait". J'aurais bien aimé qu'il y ait mon nom et mon prénom au lieu des initiales, parce que c'est une fierté, un plaisir, c'est un travail qui a payé. Et puis j'étais content avec le dictionnaire, c'est important pour quand je connais pas un mot, je regarde dedans. Si c'était à refaire, le Festival de l'écrit, j'y cours ».*

**Irène (19 – C)** explique l'impact du Festival de l'écrit sur ses pratiques d'écriture personnelles et sur sa manière d'envisager l'avenir : *« Ça m'a apporté beaucoup de choses. J'avais le plaisir d'écrire déjà avant, mais alors là c'est encore plus. Plus le plaisir d'écrire, plus le plaisir de m'exprimer, mettre en texte tous mes ressentis, tous mes sentiments, l'amour, la haine, tous les sentiments qui bouillonnent dans chaque être et que je transplante dans mon écriture. (...) J'ai réalisé qu'en fait c'était ça mon but. Je pense être faite pour l'écriture. Disons qu'avant,*

*tout ce que j'ai écrit, parce que j'en ai écrit quand j'étais ado des choses, euh on m'faisait comprendre que ça ne marcherait pas quoi tout simplement, que j'écrivais pour un rien, que c'était de l'utopie et puis bon, alors j'avais arrêté parce que je pensais que je n'y arriverais pas parce qu'on m'avait enfoncé ça dans le crâne et qu'en fait non, je réalise maintenant que je peux y arriver comme tous les autres, pourquoi pas à exprimer mon écriture à moi personnelle, mon bouquin, enfin ce que j'voudrais sortir.*

*Ça m'a permis de m'libérer, de comprendre que j'pouvais y arriver, ça m'a permis d'être fière un p'tit peu de moi-même, de savoir que je pouvais mettre un impact sur les gens quand même, même si j'suis qu'une simple fille (...). La volonté d'y arriver, ça m'a donné un coup de fouet, oui, du peps, ça m'a réveillée quelque temps, c'est comme si j'avais fait du trampoline en fait, ça m'a transportée haut, très haut. Ça m'a donné envie, plus envie encore d'écrire encore plus parce que jusque-là on m'avait dit que j'y arriverais pas etc., et là d'être reconnue ça m'a dit, ça m'a fait comprendre que je pouvais y arriver. Je pense que rien ne pourrait m'arrêter, rien ni personne... ».*

**Louise (8 – For)** décrit ses impressions concernant sa participation au Festival de l'écrit : *« (Le Festival de l'écrit) ça me fait développer mon cerveau de poulet, parce que ça me fait sortir les choses que j'ai dans mon cœur, que maintenant je sais l'écrire, même avec des fautes mais je sais le dire en écrivant. C'est pourquoi, je suis fière de moi et mes enfants aussi sont fiers de moi. Ça me donne du courage...Ça m'aide à avancer. Maintenant, je vais apprendre à taper à l'ordinateur, comme il faut ».*

**Rania (18 – C)** : *« Au Festival, j'aime la lecture des textes. Quand nous, on les lit, ce n'est pas pareil. Et là, c'est lu différemment par les comédiens. Ils font ressentir les choses différemment que nous on les ressent. Ils donnent l'envie d'écrire d'autres choses. Ils font passer l'émotion encore plus forte que nous. Les gens écoutent nos textes, la salle ne bouge pas (...). J'écris par Internet des poèmes sur un site. On partage les poèmes, c'est un réseau : "amour de poésie". On est plusieurs. Je l'ai découvert parce que ça fait trois ans que je suis sur*



*Internet pour les poèmes et puis là c'est un ami qui est sur Internet qui m'a dit : "Tu viens". On met des images, on met les textes en couleurs. Il y a des gens du monde entier, tout le monde échange ses poésies sur le site que ce soit triste, gai. J'en lis certains quand les titres accrochent.*

*Il y en a beaucoup qui écrivent bien, vu ce que je lis. Cela ne m'embête pas d'être mélangée avec les autres, mais ce n'est pas la même écriture. Il me dit : "Tu restes, c'est tes mots à toi, t'arrives à passer quand même". Tout ce que j'ai fait avec le Festival et l'association m'a permis d'aller sur Internet. Par rapport à la lecture, non, je ne lis pas plus, je lis un peu, je lis 2, 3 textes par jour sur Internet. J'accepte la lecture, je lis des textes courts et illustrés. C'est plus simple, plus facile. C'est pas mon truc la lecture. Sur le site, je lis les textes pour partager. J'aime pas les gros livres, je préfère les histoires courtes ».*

#### *Effets en termes de construction identitaire*

Comme nous l'avons précisé dans les lignes précédentes, il existe pour les apprenants-stagiaires un lien étroit entre rapport à l'écrit et construction identitaire.

Nous observons qu'une progression en matière de maîtrise de l'écrit influe positivement sur la représentation que l'apprenant-stagiaire se fait de lui, tout comme une plus grande estime de soi encourage ou motive l'apprenant-stagiaire à poursuivre une dynamique d'apprentissage.

A partir de l'analyse des entretiens, il apparaît que la participation à des projets culturels a un impact en termes de construction identitaire pour dix-huit sur vingt d'entre eux.

L'identité, telle que nous l'avons définie en page 284 de cette thèse, renvoie aux notions d'unité et de continuité vis-à-vis de soi et des autres. Les effets des projets culturels en termes de construction identitaire sont liés à la fois aux représentations que l'apprenant-stagiaire se fait de lui et au regard qu'autrui porte sur lui ou à ce qu'il pense qu'autrui pense de lui.

Nous observons que la participation aux projets culturels apporte à l'apprenant-stagiaire une autre perception de lui-même accréditée par des éléments concrets et

visibles. La reconnaissance officielle (« diplôme » attestant du titre de lauréat du Festival de l'écrit, remise des prix, publication, expositions, lecture à voix haute suivie d'applaudissements) institue une preuve matérielle de la perception qu'autrui se fait de lui. Elle est produite par un regard extérieur considéré comme légitime, à titre d'exemple un jury qui a octroyé un avis sur une production écrite. Elle engendre *de facto* une nouvelle perception de soi (on est devenu quelqu'un de capable, d'intelligent) et délivre l'apprenant-stagiaire des perceptions négatives de lui-même. Cette reconnaissance (re-co-naissance) au sens de « nouvelle naissance avec » est à l'origine de transformations identitaires exprimées notamment par l'apparition d'un sentiment de fierté.

Ainsi, la perception que l'apprenant-stagiaire se fait du regard d'autrui sur lui le conduit à transformer ses représentations de lui-même.

Les enquêtés utilisent les expressions suivantes :

- « ça montre que je suis pas si con que ça. Je me suis étonné » (3 – For) ;
- « quand j'ai su que j'étais lauréat, j'étais surpris et content en même temps. Je passe beaucoup de temps sur mes textes et le fait d'être lauréat, je me dis qu'ils sont pas si nuls que ça » (4 – For) ;
- « ça prouve au moins que je suis capable de faire quelque chose » (6 – For) ;
- « j'étais content. Ce diplôme au moins, ça montre qu'on n'est pas trop con, pas trop bête. Pour une fois qu'on arrive à faire quelque chose de bien » (7 – For) ;
- « rien que de voir le livre, je vois que j'ai fait un grand pas » (12 – S) ;
- « la récompense, c'est d'avoir prouvé que j'y suis arrivée enfin » (18 – C).

Cette transformation s'accompagne d'émotions qui sont exprimées par des termes comme « le trac, être rouge comme une tomate, avoir les boules, le ventre serré ». Cela traduit l'importance de ces moments qui laissent une trace, sont vécus comme exceptionnels. Ces expériences sont l'aboutissement d'un effort parfois long et déclenchent la possibilité de mieux vivre le présent et d'envisager l'avenir.

Les apprenants-stagiaires ressentent la nécessité de partager cette transformation de l'image de soi avec leur environnement proche : inviter sa famille, notamment ses enfants, ses amis, son employeur à la manifestation du Festival de l'écrit, encadrer son « diplôme » et l'exposer de façon à ce qu'il soit visible par tous, montrer son texte publié dans le livre des textes primés sont différentes façons

d'affirmer cette nouvelle étape dans la construction identitaire et d'inviter autrui à y adhérer.

**Barak (3 – For) :** « *Le livre dans lequel il y a mon texte j'en suis fier, il a fait le tour de toute ma famille, et puis, je vais le montrer à mon gamin, je lui dirai : "Regarde ce que papa a fait". J'aurais bien aimé qu'il y ait mon nom et mon prénom au lieu des initiales, parce que c'est une fierté, un plaisir, c'est un travail qui a payé* ».

Nous observons également ici un lien étroit entre le renforcement d'une image positive de soi et le regard que l'autre porte sur soi. Ainsi, comme le démontre Etienne Bourgeois dans ses travaux, le sujet confronté à des tensions identitaires entre différentes images de soi constitutives de son identité va agir pour réguler ces tensions dans le sens d'une plus grande intégration. La participation aux projets culturels favorise l'accomplissement d'une image positive de soi. L'apprenant-stagiaire saisit toutes les occasions de se mettre en valeur ou de réaliser « un soi visé ». « La régulation par accomplissement » est observée dans le cas de dynamique de transformation identitaire lorsque le sujet abandonne progressivement une identité actuelle problématique pour s'approcher d'une « nouvelle identité positive visée ».<sup>26</sup>

**Marie (10 – S) :** « *Bah ça fait plaisir, ça fait plaisir quand on n'a jamais été récompensée, rien du tout bah ça fait plaisir, c'est la première fois. Ça fait plaisir et on sait pas où se mettre, on sait pas quoi dire. Le diplôme il est chez moi, je vais le mettre dans un cadre, parce que c'est un premier diplôme, j'en ai jamais eu de diplômes. Comme ça je montrerai à ceux qui viendront que j'ai eu quelque chose, pour montrer à mes petits-enfants et mes arrière-petits-enfants, c'est surtout pour après. Mon livre, il est à la maison, je l'ai montré à tout le monde, à ma famille, à ma belle-famille, je l'ai montré à ma mère, j'ai fait le déplacement dans l'Aisne rien que pour lui montrer* ».

**Anais (6 – For) :** « *C'était bien. La remise des prix, j'étais fière quand j'ai reçu mon prix. Un dictionnaire et un livre de poètes euh de poèmes.*

---

<sup>26</sup> Cf., BOURGEOIS Etienne, 2006, « L'image de soi dans l'engagement en formation » in BOURGEOIS Etienne et CHAPPELLE Gaëtane (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, pp.271-284.

*Il (le recueil) est dans ma bibliothèque, je l'ai montré à tout le monde, ma mère, mes frères et mes amis. Ils disent que c'est pas possible, que c'est pas moi qu'ai écrit ça... Ils croient pas, ils croient que c'est quelqu'un d'autre, ils disent que j'suis pas capable d'écrire ça.*

*Je leur dis : "Ecoutez, je l'ai quand même pas inventé ce texte-là, c'est quand même moi qui l'ai écrit hein j'en suis fière". Je suis fière de ce que j'ai fait, j'ai accompli quelque chose, j'ai été jusqu'à la fin, j'ai pas abandonné. Le diplôme, je l'ai encadré au-dessus de ma bibliothèque, dans le salon. Ils (les gens) le voient. Il est bien en évidence, c'est fait exprès. On m'dit : "C'est toi ?". Ben j'dis : "Oui c'est moi". "Ah bon, t'es capable de faire ça ?" Ben j'dis : " Oui, j'suis capable" puis j'en suis fière. Ça prouve au moins que je suis capable de faire quelque chose. Ça m'aide beaucoup, au moins je sais que j'suis capable de faire quelque chose, d'aller jusqu'au bout d'une idée sans abandonner. J'ai retrouvé l'estime de moi-même. Ça m'a redonné plus confiance en moi. Ben j'suis capable d'aller au bout d'un projet parce qu'avant j'abandonnais facilement c'est vrai. Maintenant je vais jusqu'au bout. Malgré qu'on me dit que je suis pas capable de le faire, parce qu'avant c'était : "Ouais t'es pas capable de le faire, faut abandonner", patati patata. Là, j'écoute plus personne et je fonce, ça passe ou ça casse. J'ai la force d'aller plus haut ».*

**Norbert (7 – For) :** *« J'étais content. Ce diplôme au moins, ça montre qu'on est pas trop con, pas trop bête. Pour une fois qu'on arrive à faire quelque chose de bien. Je l'ai montré à ma filleule, mais juste à elle ».*

**Rania (18 – C) :** *« Le livre, on retrouve nos textes, on a une trace, on sait que c'est le nôtre. De temps en temps, je regarde. Le diplôme laisse une trace, ils ont lu le texte, l'ont apprécié, l'ont mis dans le livre, les gens peuvent le lire. J'ai montré aux autres, aux enfants le certificat, je l'ai gardé précieusement pour le mettre sur les murs. Les petits emmènent mon livre, le lisent de temps en temps, ils sont contents, ils le lisent à l'école. Je reçois mon prix et on sait qui on est. On découvre l'auteur. Ils voient qui c'est qui a écrit le texte. (...) Le plus important, c'est d'être lu par tout le monde. (Le livre), je l'ai montré à une copine, à des copains du travail ».*

**Anna (20 – C) :** « C'est une façon de dire être connu, c'est de dire j'existe (...) ça...aide, ça valorise, ça...ça donne euh comment dire, ça donne envie de continuer et puis ça donne envie aussi d'approfondir euh d'autres choses. Ça a changé que le monde extérieur m'a vue autrement, parce que sans avoir parlé y en a qui m'ont dit : "C'était très joli ce qui était sur le journal, c'est toi ?". Ils ont cru que c'était ma maman. Donc, y en a qui ont appelé maman pour la féliciter et après elle a dit : "Non c'est ma fille qui écrit", le fait de dire "c'est ma fille qui écrit" ça a été très... très important. (...) De toute façon elle pouvait pas dire que c'était elle donc... je crois que ça l'embête parce qu'on en discute pas toutes les deux, j'ai du mal à en parler avec elle donc, en fait, j'ai pas l'impression qu'elle s'intéresse plus que ça, elle, elle n'avait pas vu sur le journal, c'est les autres qui lui ont dit donc ça veut dire que euh..., bon y a ceux aussi qui savaient que j'écrivais donc eux m'ont reconnue tout de suite. (Ça m'a apporté) de me sentir mieux avec moi-même ça c'est important, oser faire des choses... parce qu'aujourd'hui dans mon cheminement personnel, j'ai beaucoup plus confiance en moi dans tout ce que je fais, j'ai entrepris un tas de choses depuis qui n'a rien à voir avec l'écrit ».

Des apprenants-stagiaires établissent un lien entre les apports de ces projets culturels en termes de transformation identitaire et leurs parcours de vie. Comme nous l'avons cité au chapitre IV, ils attribuent à une histoire de vie complexe l'origine d'un rapport à l'écrit difficile, de situations d'échec scolaire, de précarité sociale, culturelle et professionnelle... La participation à des projets de pratiques de développement culturel est considérée comme un espace où le dépassement des « barrières », des « freins », qui les empêchaient jusque-là « d'avancer », est possible. La valorisation et la reconnaissance créent un « déclic », ouvrent des portes qui jusqu'ici restaient fermées. Par ses caractéristiques, le Festival de l'écrit ou les Fêtes de l'écriture constituent, en quelque sorte, un instrument de médiation facilitant les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. L'écrit, par ses différentes fonctions, permet ainsi d'agir sur la dimension identitaire et d'instaurer une réparation en termes d'estime de soi et de relations aux autres.

Pour certains, ce travail de « réparation » s'effectue en premier lieu par l'expression écrite d'une souffrance personnelle. Le texte produit et rendu public libère l'apprenant-stagiaire.

De même, avoir son nom cité publiquement, être interviewé par des journalistes, sortir de l'anonymat apportent à l'apprenant-stagiaire le sentiment d'exister, d'être reconnu en tant que sujet agissant et non comme une personne « mise de côté », « exclue ».

**Laurence (13 – S) :** *« J'ai écrit sur ce qui me touchait moi, j'en ai écrit sur ma grand-mère que j'ai perdue y a pas longtemps et là, c'était ma vie, c'est vraiment un peu de moi ».*

**Anaïs (6 – For) :** *« J'étais lauréate (pour le texte) Lettre à mon père. Au moins, j'ai pu lui dire tout ce que j'ai pu, tout ce que je pouvais lui dire parce que je le connais pas, mon père, sur le papier j'ai pu lui dire tout ce que j'avais sur le cœur. Ça m'a soulagée. J'étais fière ».*

**Christine (12 – S)** raconte l'évolution de sa situation depuis sa participation au Festival de l'écrit : *« J'étais pas bien dans la peau et pour les problèmes familiaux, à la maison c'était pas rose. Quand j'arrivais pas à suivre, je baissais vite les bras alors qu'y en a qui continuent. J'me voyais comme des gens pas normaux (...) c'est la famille, on nous disait qu'on était nul (...). Au Festival, rien que de voir le livre, je vois que j'ai fait un grand pas. (Je l'ai montré) à mes frères et sœurs déjà. Ils étaient contents. Ma mère, elle a déjà confiance en moi, elle savait que je pouvais y arriver, elle était encore plus contente, elle me soutient encore plus, elle a dit : "Tu vois que tu pouvais y arriver". (Mes frères et sœurs) y sont fiers parce qu'à l'école, ils ont dit à leurs copains : "Ma sœur, elle est passée à la télé". Ma mère, elle a dit : "Je suis fière de ma fille". (Qu'est-ce que ça change ?) De vouloir faire des efforts, même si c'est dur de continuer. (Au Festival), on m'a encouragée justement par les jeunes, enfin par tout le monde. Le certificat, je l'ai ramené et je l'ai rangé dans ma chambre, je l'ai mis dans un cadre après, pour être fière, pour être fière de moi. Faut montrer aux autres. Ça fait chaud au cœur de se dire que je suis pas toute seule, qu'on était plusieurs, qu'on se connaissait.*

*Avant, quand je sortais, j'étais craintive. Avant, quand je parlais à une personne, je la regardais pas. Y en a qui sont comme mon père, avant j'm'en fichais pas, mais maintenant, je m'en fiche parce que je sais qu'il y a des gens comme V. (la formatrice), comme vous ».*

*Effets en termes d'inscription dans un tissu social*

Une des caractéristiques des projets culturels est d'inviter les participants à une journée publique festive, dans un lieu prestigieux représentatif de la culture (bibliothèque, théâtre, Maison de la culture). Cette journée favorise l'ouverture sur le monde : on s'approprie un espace jusque-là inconnu, voire considéré comme inaccessible ; on rencontre d'autres personnes issues d'autres territoires, d'autres organismes, d'autres milieux socioprofessionnels où l'on peut s'initier à des pratiques de développement culturel. Treize sur vingt des apprenants-stagiaires expriment des effets positifs en termes d'inscription dans un tissu social.

La participation aux manifestations publiques est décrite comme un moment fort où l'on sort de l'isolement, de la solitude, pour rencontrer d'autres personnes, ce qui permet d'établir des liens, d'entrer en communication avec d'autres. Cette mise en relation est facilitée par le fait que l'apprenant-stagiaire ne se sent plus seul dans la mesure où, parmi ses « pairs », il peut se reconnaître avec ses difficultés mais aussi avec ses réussites. Le terme « partage » apparaît dans le discours des apprenants-stagiaires. Il est employé en rapport à la lecture à voix haute des textes, à la participation à des espaces d'écriture mais aussi aux moments conviviaux (repas, verre d'amitié). Ces autres « proches de soi » sont présents dans un même objectif « fêter la lecture et l'écriture, être récompensé dans le cadre d'une remise des prix, effectuer une lecture publique, présenter une exposition ». Cela constitue un espace de sécurité et en même temps conduit l'apprenant-stagiaire à s'ouvrir vers l'inconnu : autrui est inscrit dans une autre structure, vient d'une autre ville, voire d'une autre région.

**Christine (12 – S) :** *« Ça fait chaud au cœur de se dire que je ne suis pas toute seule, qu'on était plusieurs, qu'on se connaissait ».*

**Irène (19 – C) :** *« On était tous là pour la même chose, en fait l'écriture, l'expression, on partageait des choses, c'était bien, j'me sentais bien ».*

**Marie (10 – S) :** *« Le moment le plus important, ça a été quand ils ont lu mon texte devant tout le monde. Je savais pas où me mettre mais c'était bien. Et aussi quand on a tous été manger, tous ensemble, le fait d'être tous ensemble ».*

La présence, durant ces rencontres publiques, de personnalités issues du monde du livre et de l'écrit, d'artistes tels que des bibliothécaires, des écrivains, des conteurs, des comédiens, ... participe à la valorisation et à la reconnaissance des apprenants-stagiaires mais aussi à une ouverture sur des pratiques artistiques et sur d'autres représentations du monde. La découverte de pratiques culturelles différentes de celles connues et reconnues par les apprenants-stagiaires favorise l'accès à d'autres formes de culture. Cela crée un désir, une appétence pour approfondir ses connaissances, pour s'ouvrir à l'environnement social et culturel. Aux côtés des autres apprenants-stagiaires, d'artistes, de personnalités du monde du livre et de l'écrit, la présence d'élus, de représentants des collectivités territoriales, de l'État, d'entreprises apporte le sentiment d'être reconnu, de ne « plus être mis de côté », d'être pris en compte, d'occuper une place dans la société.

Pour certains, ces rencontres publiques, associées à la publication de leur texte dans un journal, un livre, sont l'aboutissement d'une quête personnelle : *« J'ai atteint mon but de me faire connaître »* (18 – C).

**Dominique (14 – S) :** *« Ça fait déjà plaisir de voir qu'il y a des gens qui s'intéressent à nos textes ».*

**Rania (18 – C) :** *« Même si on est au bas de l'échelle, on arrive toujours à s'exprimer. J peux dire : "C'est moi qui ai fait ça" ... On n'est pas ignoré ».*

**Jules (16 – S) :** *« (L'important, c'est) l'accueil des personnes. Les gens qui osent se montrer en difficulté, parce qu'ils ont des difficultés comme moi. J'ai trouvé cette journée-là superbe déjà de recevoir le diplôme attendu. C'est génial, c'est une expérience de recevoir comme ça quelque chose qu'on a créé puis en plus publié dans le livre. C'est super. Personnellement, on avance, on voit. Entre parenthèses, on avait*



*les boules, on avait le ventre qui était serré et euh comme tout examen qu'on reçoit et qu'on a réussi, c'est génial, on voit au moins qu'on a réussi. Moi, c'est de la fierté, j'aime bien qu'on m'a publié comme ça. Moi, je suis fier, pour moi, c'est une fierté personnelle, en plus c'est mon expérience vécue que j'ai écrite, que j'ai pu exprimer et j'ai été sélectionné et c'était super. Même être sélectionné simplement, c'était super simplement d'être sélectionné. Même qu'on a pas été en finale, c'est pas grave, on a été sélectionné, c'est déjà bien. (...) Il était content, papa. Et c'est bizarre, je lui ai montré le livre et y me fait : "C'est toi qui as dit ça, c'est toi qui as écrit ça ?", je lui fais : "Ben oui". Etre reconnu dans le Festival de l'écrit et publié derrière, il était très content.*

*Ah oui, pour moi c'est une réussite personnelle et j'ai une reconnaissance de l'écrit et de savoir que je veux aller plus haut, c'est ce qui me fait aller de l'avant ».*

**Gabriel (1 – For) :** *« (Les Fêtes de l'écriture), c'est un plaisir qui fait plutôt pincer le cœur parce que d'abord il y a le trac, et voir si on arrive à lire les résumés, si on arrive à suivre, si on n'a pas trop chaud, si on va bien comprendre, vous voyez, il y a tout qui vient en même temps. Ça, c'est le frisson ou la peur, l'émotion qu'on peut avoir. On a parlé devant des gens. Au départ, je voulais pas lire mon petit texte, et c'était parler pour les sans papiers. Bon, j'ai lu mon petit texte et c'est vrai quand j'ai lu, j'avais chaud, j'attrapais vraiment trop chaud, je devenais rouge comme une tomate, j'avais la sensation de bouillir comme ça mais une fois que c'était fini, pff, j'étais relâché. Tout le monde m'a applaudi, ça m'a fait du bien. Ça veut dire que c'est bien et que j'osais lire devant tout le monde, et que le texte que j'ai fait, c'est compris par tout le monde, pour moi, c'est ça que ça veut dire ».*

**Robert (9 – For) :** *« Mais quand je pense à ce que j'ai écrit... « Les cinq sens », à chaque fois que je le relis, je me demande comment j'ai fait pour trouver ces idées-là, et ça m'apporte que, en fait c'était bien, entendre les textes des gens, et puis avec le Festival on est content, même ceux qui ont du mal à se développer, tout ça, ceux qu'ont du mal à apprendre, à comprendre et tout ça, ils sont contents parce qu'ils ont*

*quand même leur texte qu'a été pris. Et ils sont contents parce que chacun a un enrichissement différent, de culture ou de choses comme ça ».*

Les effets, en termes d'inscription dans un tissu social, s'expriment différemment par des détenus participant aux projets culturels. Le fait d'être publié, que les écrits produits en détention soient lus durant les manifestations publiques en dehors des murs de la prison permet aux détenus de ressentir le sentiment d'exister, de faire partie de la société. L'écrit devient le vecteur de l'inscription dans un tissu social.

**Patrick (4 – For)** l'exprime ainsi : *« Malgré que je sois en prison, je suis vivant à l'extérieur grâce à mes textes. Le livre je le garde pas, je l'ai laissé chez une amie et le certificat il est au greffe parce qu'on n'a pas le droit de garder des originaux, mais j'ai une photocopie que je garde toujours dans mon classeur avec mes textes ».*

Les effets relatifs à l'inscription dans un tissu social se traduisent également par la naissance d'un sentiment d'appartenance à un groupe qui n'est plus identifié comme « des personnes en difficultés » caractérisé par un manque mais au contraire par un plus : « ceux qui s'intéressent à l'écriture, qui ont quelque chose à dire, qui ont réussi, ... ».

Ce sentiment d'appartenance est lié à la fois à l'inscription dans un tissu social et à la transformation du rapport à l'écrit. Il renforce la construction identitaire. Il révèle combien les effets des pratiques de développement culturel sont imbriqués.

**Claire (5 – For) :** *« Déjà on est très content quand on est retenu. Ça fait plaisir. le tout c'est de participer. Pas de gagner. Moi j'pars sur le but que j'participe mais après, si j'suis retenue, c'est sûr que c'est mieux. On a accompagné deux personnes qui étaient retenues. Ça s'était bien passé mais enfin on a fait plusieurs activités, on pouvait chanter, on pouvait écrire avec des, je sais plus comment ça s'appelle, de l'encre de Chine. On a fait pas mal de choses.*

*On a vu du monde. J'pense que j'suis pas la seule que ça intéresse, j'pense qu'on est plusieurs que ça intéresse de faire des concours.*

*C'était bien parce qu'en plus là, ils ont lu les lettres, en fait les textes. Ça a été émouvant ».*

Les projets culturels ouvrent à une modification du rapport aux autres et au monde car l'apprenant tisse des liens, s'inscrit dans un espace socialisant et accède à de nouvelles formes de culture. Les expériences des pratiques de développement culturel, comme celles du Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne, ou de la Fête de l'écriture en Rhône-Alpes, ou encore de l'action photo-écriture et peinture en région bruxelloise, facilitent l'expression de la dimension déclarative de la culture populaire. Cette dernière, en offrant un espace d'expression privilégié entre pairs, s'appuyant sur la dimension prédominante « *la culture comme style de vie* », invite, par le biais de l'écrit, les participants à affirmer leur identité, à reconnaître et à valoriser leur culture.

Quel que soit le type d'effets (rapport à l'écrit, construction identitaire et rapport aux autres et au monde), nous pouvons constater que ces effets sont imbriqués, qu'ils sont le fruit d'une subtile dialectique mise en œuvre par les pratiques de développement culturel : dialectique entre soi et l'autre, le même et le différent, le connu et l'inconnu, l'ici et l'ailleurs. On retrouve cette dialectique à chaque étape des projets culturels cités :

- la production personnelle d'un texte ou d'une photo, à partir de son identité, de son histoire, va s'inscrire dans une dynamique collective ;
- la publication dans des journaux, ouvrages, reconnaît la personne dans son identité, sa pratique d'écriture mais en même temps la confronte à d'autres, différents d'elle, porteurs d'autres formes de cultures ;
- la rencontre avec autrui, à travers la participation à des rencontres publiques, contribue à tisser des liens sociaux, à l'ouverture au monde et à la construction identitaire ;
- la valorisation et la reconnaissance par autrui transforment à la fois le regard que l'apprenant-stagiaire porte sur lui-même mais aussi les représentations de l'environnement proche sur lui. L'apprenant-stagiaire est reconnu pour ce qu'il est et cette reconnaissance contribue à sa construction identitaire.

Ce mouvement permanent, entre soi et les autres, l'identique et le différent, est à l'origine de dépassements de frontières, de pratiques, de culture et de compétences linguistiques. Il est ce par quoi l'apprenant-stagiaire va réussir à se libérer de tensions, de freins sans pour autant renier ce qui constitue son identité, sa culture.

Les expressions « j'ai avancé », « c'est comme si j'avais fait du trampoline » expriment ce « saut qualitatif », ce passage entre ce que l'on était « avant » et ce que l'on est devenu « maintenant ».

\*\*\*\*

Quels que soient les types d'actions culturelles mis en œuvre, les apprenants-stagiaires expriment des effets en termes de rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social. Nous nous sommes interrogés sur le rapport entre le type d'effets et le type d'actions. Le tableau 10 nous présente quelques indications en termes d'effets par action.

Les effets en termes de construction identitaire dominant et traversent l'ensemble des actions culturelles. Ensuite, nous observons que l'inscription dans un tissu social occupe la deuxième place. Elle est favorisée par les visites culturelles, les projets culturels et les pratiques artistiques. En troisième lieu, les effets en termes de rapport à l'écrit résultent des projets culturels, suivis des pratiques artistiques. Cela s'explique notamment par le fait que ces actions s'appuient sur des dynamiques d'écriture (ateliers d'écriture, Festival et Fêtes de l'écriture ...).

Actions culturelles	Effets		
	Rapport à l'écrit	Construction identitaire	Inscription dans un tissu social
Visites culturelles	3/11	8/11	9/11
Pratiques artistiques	11/14	12/14	10/14
Projets culturels	17/20	18/20	15/20

Tableau 10 : Effets par types d'actions culturelles

#### 2.4. Modalisation des effets des pratiques de développement culturel

Nous abordons ici la modalisation relative aux effets des pratiques de développement culturel à travers les discours des apprenants-stagiaires interviewés. Rappelons que la recherche des formes de modalisation vise à appréhender et à interpréter l'implication du sujet à travers ses expressions, leurs

formes, le vocabulaire utilisé, la force employée, la conviction ou l'absence de conviction, les répétitions.<sup>27</sup>

Concernant les pratiques de développement culturel, comment les apprenants-stagiaires expriment-ils leurs effets ? Nous avons identifié des expressions langagières significatives en termes d'effets. Elles manifestent les transformations qui s'opèrent suite à la participation à des pratiques de développement culturel. L'impact de ces pratiques s'exprime parfois avec intensité. Il nous a semblé opportun d'effectuer un relevé d'occurrences, d'énoncés exprimant avec force et conviction une évolution marquante affirmée par le sujet, liée à son rapport à l'écrit, à sa construction identitaire et à son inscription dans un tissu social. Afin d'effectuer ce travail de modalisation, nous avons choisi les expressions autour de « Je suis fier » et « J'ai avancé » pour leur fréquence au sein des discours des enquêtés.

#### ***2.4.1. Autour de l'expression « Je suis fier »***

Les expressions autour du mot « fierté » sont récurrentes et traduisent une transformation profonde du sujet dans son rapport à soi et aux autres. Autour du terme « fierté », les occurrences ont été établies à partir des mots suivants :

- c'est une fierté ;
- c'est valorisant ;
- c'est moi qui l'ai fait ;
- j'ai accompli quelque chose ;
- je suis capable ;
- ça fait plaisir, j'étais content ;
- j'ai retrouvé l'estime de moi-même, la confiance en moi ;
- être reconnu.

---

<sup>27</sup> Cf., BAUTIER Elisabeth, 1993, op.cit.

<b>Les 20 sujets interviewés</b>	<b>Autour de l'expression « je suis fier »</b>
<b>1. For (Gabriel)</b>	6
<b>2. For (Paul)</b>	12
<b>3. For (Barak)</b>	13
<b>4. For (Patrick)</b>	5
<b>5. For (Claire)</b>	2
<b>6. For (Anaïs)</b>	17
<b>7. For (Norbert)</b>	7
<b>8. For (Louise)</b>	7
<b>9. For (Robert)</b>	3
<b>10. S (Marie)</b>	11
<b>11. S (Caroline)</b>	2
<b>12. S (Christine)</b>	8
<b>13. S (Laurence)</b>	7
<b>14. S (Dominique)</b>	3
<b>15. S (Stéphanie)</b>	8
<b>16. S (Jules)</b>	5
<b>17. S (Sébastien)</b>	1
<b>18. C (Rania)</b>	12
<b>19. C (Irène)</b>	20
<b>20. C (Anna)</b>	4

*Tableau 11 : Occurrences des expressions langagières autour de « je suis fier »*

L'analyse langagière nous permet de constater des écarts importants concernant le nombre d'occurrences (2 à 20) portant sur l'idée de fierté et d'estime de soi. Nous pouvons supposer que les sujets pour qui le nombre d'occurrences est élevé (10 à 20) ont des attentes fortes en matière de reconnaissance et de valorisation, ce qui renvoie à la présence de tensions identitaires. La participation aux pratiques de développement culturel semble constituer une réponse en termes de régulation des tensions.

Si l'on note des différences en termes de nombre d'occurrences, nous remarquons également des constantes quant aux contextes situationnels :

- les transformations positives exprimées par l'apprenant-stagiaire résultent d'une interaction entre les représentations vis-à-vis de soi et celles de l'environnement ;
- ces transformations reposent sur des pratiques de développement culturel s'appuyant sur des dynamiques d'écriture leur permettant de dépasser les

difficultés liées à la maîtrise de la langue et de découvrir différentes fonctions de l'écrit : ateliers d'écriture, de photo-écriture-peinture, de théâtre, fêtes et Festival de l'écrit.

**Anaïs (6 – For)** lie le sentiment de fierté au fait d'avoir écrit un texte qui a été retenu au Festival de l'écrit. La fierté est due à la réussite en termes d'expression écrite mais résulte aussi de la régulation d'une tension liée à son itinéraire personnel. Elle précise : *« J'étais lauréate pour "Lettre à mon père". C'est l'atelier d'écriture et puis au moins j'ai pu lui dire tout ce que j'ai pu, tout ce que je pouvais lui dire parce que je le connais pas mon père. Sur le papier, j'ai pu lui dire tout ce que j'avais sur le cœur. Ça m'a soulagée. J'étais fière »*.

Lorsqu'elle utilise à nouveau le terme « fierté », elle fait référence à l'idée de reconnaissance officielle (avoir un prix, un « diplôme »), à la quête d'une reconnaissance de son environnement familial et social (famille, amis), mais surtout à l'émergence d'une nouvelle représentation de soi : *« La remise des prix, j'étais fière quand j'ai reçu mon prix. Un dictionnaire et un livre de poètes euh de poèmes. (Le recueil), il est dans ma bibliothèque, je l'ai montré à tout le monde, ma mère, mes frères et mes amis. Ils disent que c'est pas possible, que c'est pas moi qu'ai écrit ça... Ils croient pas, ils croient que c'est quelqu'un d'autre, ils disent que je suis pas capable d'écrire ça. Je leur dis : "Ecoutez, je l'ai quand même pas inventé ce texte-là, c'est quand même moi qui l'ai écrit". J'en suis fière. Je suis fière de ce que j'ai fait, j'ai accompli quelque chose, j'ai été jusqu'à la fin, j'ai pas abandonné. Le diplôme, je l'ai encadré au-dessus de ma bibliothèque, dans le salon. (Les gens), ils le voient, il est bien en évidence, c'est fait exprès. On me dit : "C'est toi ?" Ben, je dis : "Oui c'est moi". "Ah bon, t'es capable de faire ça ?" Ben j'dis : "Oui, j'suis capable pis j'en suis fière" »*.

**Gabriel (1 – For)** évoque sa participation à une Fête de l'écrit : *« C'est un plaisir qui fait plutôt pincer le cœur parce que d'abord il y aura le trac, et voir si on arrivera à lire les résumés, si on arrivera à suivre, si on n'a pas trop chaud, si on va bien comprendre, vous voyez, il y a tout qui vient en même temps. Ça, c'est le frisson ou la peur, l'émotion qu'on peut avoir. On a parlé devant des gens. Au départ, je voulais pas lire*

*mon petit texte, et c'était parler pour les sans papiers. Bon, j'ai lu mon petit texte et c'est vrai quand j'ai lu, j'avais chaud, j'attrapais vraiment trop chaud, je devenais rouge comme une tomate, j'avais la sensation de bouillir comme ça. Mais une fois que c'était fini, pff. J'étais relâché, tout le monde m'a applaudi, ça m'a fait du bien ».*

Les transformations exprimées en termes de fierté sont affirmées par le sujet, notamment par l'utilisation du « je » : « Je suis fier », « c'est moi qui ai fait ça ». Dans certains discours, on peut noter alternativement l'usage du « je » et du « on » ou du « nous ». La dimension collective, voire impersonnelle, attribuée à ce sentiment de reconnaissance s'exprime ainsi : « On était fier », « ça nous a fait du bien », « on avait le trac, mais on l'a fait quand même ». Ces expressions sont présentes dans les discours de Paul (2 – For), Claire (5 – For), Stéphanie (15 – S), Jules (16 – S) et Rania (18 – C).

#### ***2.4.2. Autour de l'expression « J'ai avancé »***

Nous avons également repéré, dans les discours des apprenants-stagiaires, les expressions autour du mot « avancer ». Elles manifestent une évolution dans la vie du sujet. Les occurrences ont été établies à partir des mots suivants :

- ça m'a transporté très haut ;
- ça m'a donné envie d'écrire ;
- j'ai envie de continuer ;
- je veux aller plus haut ;
- c'est ce qui me fait aller de l'avant ;
- on avance ;
- on a réussi ;
- on apprend ;
- je vois que j'ai fait des progrès ;
- c'est la découverte ;
- ça m'a donné le déclic ;
- ça encourage ;
- j'ai évolué.



Les 20 sujets interviewés	Autour de l'expression « j'ai avancé »
1. For (Gabriel)	3
2. For (Paul)	3
3. For (Barak)	17
4. For (Patrick)	2
5. For (Claire)	5
6. For (Anaïs)	4
7. For (Norbert)	5
8. For (Louise)	5
9. For (Robert)	0
10. S (Marie)	10
11. S (Caroline)	12
12. S (Christine)	5
13. S (Laurence)	2
14. S (Dominique)	34
15. S (Stéphanie)	7
16. S (Jules)	7
17. S (Sébastien)	2
18. C (Rania)	14
19. C (Irène)	26
20. C (Anna)	3

Tableau 12 : Occurrences des expressions langagières autour de « j'ai avancé »

Comme dans le tableau 11, nous observons dans le tableau 12 des écarts importants sur le nombre d'occurrences (0 à 34) par apprenant-stagiaire autour de l'expression « j'ai avancé ». Les contextes situationnels de ces expressions renvoient au rapport à l'écrit, au sens de progrès, à la découverte de nouvelles formes d'écriture, à l'accès à l'autonomie. Ils traduisent également le sentiment de s'être dépassé et la possibilité d'envisager de nouvelles perspectives : écrire un livre, apprendre l'informatique, participer à des concours d'écriture, poursuivre une formation, oser s'exprimer en public, passer un permis de conduire, se maintenir dans l'emploi. Les pratiques de développement culturel sont à l'origine d'une redynamisation du sujet enquêté. A l'exception de Robert (9 – For) qui n'évoque pas dans son discours d'expressions traduisant l'idée d'une évolution, les autres apprenants-stagiaires attribuent aux pratiques de développement culturel un apport significatif. Nous observons une diversité et une complexité des contextes

situationnels dans lesquels les sujets enquêtés évoquent cette transformation. Nous présentons ici quelques situations représentatives :

L'entretien avec Dominique (14 – S) fait apparaître 34 occurrences autour de l'expression « j'ai avancé ». Le contexte situationnel se focalise sur une progression concernant la dimension normative de l'écrit et une motivation accrue pour la formation linguistique. L'enjeu est de conserver son emploi : *« Je vois que je fais pas mal de progrès, que j'avance parce que je fais de moins en moins de fautes. De voir qu'on fait des progrès, ça donne plus envie de travailler donc ça encourage. J'ai envie de continuer »*.

A l'analyse de l'entretien de Barak (3 – For), nous comptabilisons 17 occurrences. Il met l'accent sur l'émergence d'un nouveau rapport à l'écrit, le dépassement de freins liés à l'appréhension de la dimension normative de la langue et la mise en perspectives de projets personnels s'appuyant sur les pratiques de développement culturel initiées dans le cadre de sa formation : *« Ils m'ont ouvert pour être plus pudique à écrire des textes, dépasser les fautes. Quand je sortirai dehors, on peut faire un hobby de tout ce que j'ai fait ici (...). J'aimerais publier un livre, je souhaite publier un livre, c'est avec l'écrivain que l'idée a vraiment germé... »*.

Dans l'entretien avec Norbert (7 – For), nous comptabilisons 5 occurrences. Elles se rapportent à l'accès à l'autonomie dans la vie quotidienne et au développement d'une pratique personnelle d'écriture : *« Maintenant, je remplis mes papiers tout seul, comme les factures, les chèques. Avant, c'était ma mère. Et je suis content, je me dis que j'y arrive. Sinon, j'écris beaucoup chez moi, même sans les papiers, j'écris tout ce qui me sort de la tête. Avant, j'écrivais jamais »*.

Avec Caroline (11 – S), nous comptabilisons 12 occurrences. Ses propos évoquent l'évolution de son rapport à l'écrit : *« En fait, ça m'a déclenché un petit quelque chose, ça m'a ouvert une porte. Il y a eu un petit déclenchement comme ça. Parce que moi, j'aimais écrire déjà, je le faisais, mais il y avait un manque de quelque chose. L'écrivain, ça m'a donné le déclic d'approfondir le savoir et chercher plus profondément »*.

Dans l'entretien avec Christine (12 – S), nous comptabilisons 5 occurrences. Ses propos évoquent une progression dans son rapport à l'écrit mais aussi une

évolution dans sa relation aux autres : *« Rien que de voir le livre (du Festival de l'écrit), je vois que j'ai fait un grand pas. Ça change de vouloir faire des efforts même si c'est dur de continuer. (Pendant le Festival de l'écrit) ça fait chaud au cœur de se dire que je suis pas toute seule, qu'on était plusieurs, qu'on se connaissait. Avant, quand je sortais, j'étais craintive, avant quand je parlais à une personne, je la regardais pas. Y en a qui sont comme mon père, avant j'm'en fichais pas, mais maintenant je m'en fiche parce que je sais qu'il y a des gens comme V. (le travailleur social), comme vous ».*

#### **2.4.3. Des effets amplifiés par des manifestations publiques**

Les occurrences utilisées par les vingt apprenants-stagiaires enquêtés, autour des expressions « je suis fier » ou « j'ai avancé », évoquent des effets en termes de rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social. Elles se manifestent de façon visible et lisible notamment à la suite de rencontres publiques consacrées à l'aboutissement pédagogique du travail mené. Les propos qui suivent illustrent le lien entre ces effets et l'aboutissement des pratiques de développement culturel par une reconnaissance publique.

**Paul (2 – For)** à propos de sa participation au projet *"Je vous écris de mon quartier"*<sup>28</sup> : *« Cette carte-là, si t'as gagné, elle est publiée, elle pend ici dans le hall, elle est publiée donc c'est une fierté et moi des fiertés pareilles, j'en suis fou. C'est parce que dire : "Tiens, j'étais un zéro, maintenant (avec) ma carte, je suis plus zéro". C'est la preuve que j'évolue comme on vient de parler... j'ai évolué ».*

**Jules (16 – S)** : *« J'ai trouvé cette journée-là superbe déjà de recevoir le diplôme attendu. C'est génial, c'est une expérience de recevoir comme ça quelque chose qu'on a créé puis en plus publié dans le livre. C'est super. Personnellement, on avance, on voit. Entre parenthèses on avait les boules, on avait le ventre qui était serré et euh comme tout examen qu'on reçoit et qu'on a réussi, c'est génial, on voit au moins qu'on a réussi. Moi, c'est de la fierté, j'aime bien qu'on m'a publié comme ça. Moi, je suis fier, pour moi, c'est une fierté personnelle, en plus c'est mon expérience vécue que j'ai écrite, que j'ai pu exprimer et*

---

<sup>28</sup> Cf., chapitre III, pp. 182-183.

*j'ai été sélectionné et c'était super. Même être sélectionné simplement, c'était super simplement d'être sélectionné. Même qu'on a pas été en finale, c'est pas grave, on a été sélectionné, c'est déjà bien. Il était content, papa. Et c'est bizarre, je lui ai montré le livre et y me fait : "C'est toi qui as dit ça, c'est toi qui as écrit ça ?", je lui fais : "Ben oui". Etre reconnu dans le Festival de l'écrit et publié derrière, il était très content. Ah oui, pour moi c'est une réussite personnelle et j'ai une reconnaissance de l'écrit et de savoir que je veux aller plus haut, c'est ce qui me fait aller de l'avant ».*

#### **2.4.4. Des configurations diverses et complexes**

Les inégalités, quant au nombre relevé d'occurrences d'un apprenant-stagiaire à un autre, peuvent être interprétées sous plusieurs angles :

- le sens donné aux effets des pratiques de développement culturel n'est pas le même pour tous. Ainsi, d'un apprenant-stagiaire à un autre la dimension identitaire et l'inscription dans un tissu social n'ont pas la même importance. Le nombre d'occurrences en témoigne ;
- la capacité d'expression propre à chacun durant l'entretien peut être qualifiée d'aisée ou de laconique. Elle a une influence sur les résultats quantitatifs des relevés d'occurrences : Irène (19 – C) évoque 19 fois des expressions autour de « je suis fière ». *A contrario*, Sébastien (17 – S) utilise une seule expression en rapport avec la fierté.

Si l'on observe le rapport par apprenant-stagiaire entre le nombre d'occurrences portant sur « je suis fier » et le nombre d'occurrences autour de « j'ai avancé », nous constatons :

- qu'à l'exception de Robert (9 – For), tous les apprenants-stagiaires interviewés expriment ces deux types d'occurrences. Cela confirme une imbrication des effets portant sur la construction identitaire et de ceux signifiant une progression en termes de rapport à l'écrit ou d'inscription dans un tissu social ;
- l'existence de configurations diverses et complexes selon les apprenants-stagiaires si l'on considère le rapport entre les occurrences portant sur « je suis fier » et « j'ai avancé » :

- pour sept sujets enquêtés sur les vingt (Gabriel, Paul, Patrick, Anaïs, Robert, Christine, Laurence), le nombre d'occurrences privilégie les effets des pratiques de développement culturel en termes de construction identitaire « je suis fier » ;
- pour quatre sujets enquêtés sur les vingt (Claire, Caroline, Dominique, Jules), le nombre d'occurrences privilégie les effets des pratiques de développement culturel en termes d'inscription dans un tissu social et d'évolution dans le rapport à l'écrit « j'ai avancé » ;
- pour neuf sujets enquêtés sur les vingt (Barak, Norbert, Louise, Marie, Stéphanie, Sébastien, Rania, Irène, Anna), le nombre d'occurrences accorde à peu près une même valeur aux différents types d'effets.

Nous pouvons interpréter ces configurations comme étant un reflet de ce que chaque sujet enquêté considère comme prioritaire en rapport avec ses enjeux et son itinéraire. Pour les uns, la valorisation et la reconnaissance dominant sur l'idée de progression et d'évolution, pour les autres, nous trouvons la configuration inverse. Enfin, nous pouvons à nouveau souligner que pour quasiment la moitié d'entre eux, l'expression d'un sentiment de fierté apparaît au même titre que l'idée de progression et d'évolution, ce qui nous induit à penser que ces deux effets sont étroitement liés.

\*\*\*\*

Ce travail de modalisation souligne que les structures langagières utilisées par les sujets enquêtés renvoient à une transformation identitaire ainsi qu'à des progrès concernant la maîtrise de l'écrit fonctionnel, l'accès à de nouvelles formes d'expression, à la culture, à la vie sociale. Une des constantes que nous pouvons relever, c'est l'émergence d'un désir, d'une appétence en termes d'apprentissage et d'inscription dans un tissu social.

Ces effets sont en relation avec les enjeux identifiés de l'engagement en formation<sup>29</sup> : améliorer ses compétences concernant la maîtrise des savoirs de base, acquérir une plus grande autonomie, accéder à l'emploi ou se maintenir dans l'emploi, mieux assurer son rôle de parent, sortir de l'isolement. L'expression d'une transformation et d'une évolution traverse les discours des vingt apprenants-stagiaires quel que soit le champ d'appartenance (formatif, social ou culturel).

---

<sup>29</sup> Cf., chapitre V, pp. 280-284.

### **3. Ecart entre les représentations des apprenants-stagiaires et celles des intervenants**

Après avoir étudié dans les points précédents de ce chapitre les pratiques de développement culturel et leurs effets selon les apprenants-stagiaires, nous nous interrogeons sur l'existence d'écarts concernant l'apport des pratiques de développement culturel entre les points de vue des apprenants-stagiaires et ceux des intervenants. Quels sont-ils et quelles peuvent en être les significations ?

A l'écoute et à l'analyse des entretiens réalisés auprès des intervenants comme des apprenants-stagiaires, nous avons observé plusieurs conceptions relatives à la place et aux effets des pratiques de développement culturel. Cela dit, des positions dominantes émergent qui laissent apparaître des convergences et des dissonances dans les représentations émises par les apprenants-stagiaires et les intervenants.

#### **3.1. La place de l'action culturelle : entre les représentations opposées des intervenants et une adhésion partagée des apprenants-stagiaires**

Rappelons que les vingt intervenants enquêtés mettent en œuvre des actions culturelles en direction de publics vivant des situations d'illettrisme. Nous avons cherché à comprendre, au troisième chapitre, quelles étaient leurs conceptions quant à la place des pratiques de développement culturel dans le cadre de leurs interventions en direction des apprenants-stagiaires.

Nous avons constaté que la place attribuée à ces pratiques varie :

- huit intervenants sur les vingt considèrent la place de ces pratiques de développement culturel comme marginale (3/6 du champ social, 3/8 du champ formatif et 2/6 du champ culturel). Parmi les arguments énoncés, des intervenants estiment que les pratiques de développement culturel ne font pas partie de leur mission et que la priorité est d'aider les apprenants-stagiaires à acquérir des savoirs et des compétences de base. Nous avons noté également des difficultés de mise en œuvre attribuées aux apprenants-stagiaires pour des raisons de « manque d'intérêt » et/ou aux intervenants eux-mêmes, qui n'ont pas toujours l'impression d'être en mesure de développer ce type de pratiques professionnelles.

- douze intervenants sur les vingt estiment que ces pratiques de développement culturel sont au cœur de leurs interventions (trois sur six du champ social, cinq sur huit du champ formatif et quatre sur six du champ culturel). Plusieurs raisons sont évoquées : elles contribuent à motiver et à mobiliser les apprenants-stagiaires dans les dispositifs de formation ; elles sont un support aux apprentissages sociaux et formatifs ; elles facilitent l'accès à une culture partagée.

La perception des apprenants-stagiaires rejoint celle décrite par douze intervenants sur vingt. Ils attribuent, pour dix-huit sur vingt, aux pratiques de développement culturel une place essentielle dans leur parcours de formation, notamment pour les raisons suivantes :

- elles permettent de « supporter » les apprentissages formatifs ;
- elles constituent une ouverture sur le monde et sur les autres, sur d'autres formes de cultures ;
- elles sont perçues comme des espaces d'apprentissages qui vont au-delà de la dimension normative de la langue (apprendre à photographier, à réaliser une peinture, écrire un poème...) ;
- elles incitent à l'expression et à la communication.

Aucun des apprenants-stagiaires interviewés n'a estimé que les actions culturelles proposées « n'étaient pas faites pour lui ». Les participants ne sont ni déstabilisés, ni rebutés par des approches considérées comme très éloignées de leur culture par certains intervenants. Au contraire, il apparaît que l'intérêt qu'ils portent aux pratiques de développement culturel et notamment aux pratiques artistiques, réside notamment dans le fait qu'elles s'appuient sur leurs ressources propres et/ou leurs pratiques personnelles. Elles sont à la fois proches et lointaines, connues et inconnues... Nous observons que ces actions culturelles surprennent parfois les apprenants-stagiaires enquêtés mais aussi qu'elles répondent à des attentes personnelles. Les sujets enquêtés opèrent sans difficulté une distinction entre les démarches pédagogiques de leurs intervenants habituels (travailleurs sociaux et formateurs) et les démarches artistiques proposées par les intervenants culturels. A titre d'exemple, ils considèrent comme une expérience nouvelle et enrichissante le passage d'une pratique d'écriture informelle et solitaire à un atelier collectif d'écriture avec un écrivain comme le passage de l'apprentissage de la lecture à la découverte de la littérature.

Les propos tenus par les apprenants-stagiaires ont des résonances plurielles car ils font échos à des enjeux liés aux itinéraires de chacun. Néanmoins, nous pouvons constater de toute façon que ces pratiques suscitent l'adhésion.

Nous sommes loin des représentations d'intervenants estimant, à propos des pratiques culturelles, que « ça ne les intéresse pas tant que ça » (D – TS) ou que « ce qu'ils aiment, c'est quand il y a un défilé... » (N – For). L'attrait des apprenants-stagiaires pour les pratiques de développement culturel va à l'encontre des discours de certains intervenants opposant « pratiques culturelles » et « difficultés sociales... » : « Des pratiques culturelles ? Assez peu, même très peu. Les stagiaires sont tellement en difficulté dans leur vie, tellement de problèmes à résoudre, tellement de choses qui sont dans leur tête ou qu'il faut régler, argent évidemment, logement, travail, enfants, famille, donc moi, ce que j'en ressens moi, c'est surtout ça » (I – For) . Ces propos renvoient à une conception répandue qui considère que le traitement des situations d'urgence et des difficultés sociales sont des étapes préalables avant d'envisager toute action culturelle. « *Ma mission première est d'aider les personnes à calculer le prix d'un kilo de café ou de sucre...* » (E – TS). La dimension culturelle n'est qu'un « plus » qui n'est prise en compte par ces intervenants que s'ils estiment avoir le temps et les moyens. Ce point de vue que nous avons constaté dans certains discours d'intervenants enquêtés rejoint les travaux de Marie-Christine Bordeaux qui souligne la dominance des logiques de rattrapage scolaire et de formation ainsi que la place marginale de l'action culturelle. Cette logique reste présente notamment dans les champs social et formatif pour une partie des intervenants enquêtés.<sup>30</sup> Leur expérience de la mise en œuvre de pratiques de développement culturel n'induit pas systématiquement, pour ces intervenants, l'idée d'une interaction entre les dimensions formatives, sociales et culturelles. Ces conceptions perdurent pour certains intervenants malgré l'inscription de la dimension culturelle dans la lutte contre l'illettrisme défendue depuis 1977 par le mouvement ATD Quart-Monde qui associe l'action culturelle à la lutte contre l'assistanat.

---

<sup>30</sup> Cf., chapitre III, p. 167.



### 3.2. Une pluralité d'effets

Nous avons demandé aux intervenants, dans le cadre des entretiens, quel était selon eux l'apport des pratiques de développement culturel qu'ils avaient mises en œuvre auprès des apprenants-stagiaires. Nous nous sommes interrogés sur l'existence d'un lien de causalité entre les représentations des intervenants sur la place des pratiques de développement culturel et les effets estimés par eux-mêmes de ces pratiques sur les apprenants-stagiaires.

#### ***3.2.1. Une place marginale aux pratiques de développement culturel, quels effets identifiés ?***

Comme nous l'avons précisé dans le point précédent, huit des intervenants interviewés accordent une place marginale aux pratiques de développement culturel. Ils se répartissent dans les trois champs d'intervention (social, formatif et culturel). Nous observons deux catégories de discours concernant les effets des pratiques de développement culturel.

##### La première catégorie ne parvient pas à déterminer d'effets

(D – S) explique qu'elle ne peut parler d'effets dans la mesure où les publics avec qui elle travaille sont trop en difficulté (problème de toxicomanie...). Aussi, la mise en œuvre de pratiques de développement culturel reste difficile et l'on ne peut véritablement parler d'impact.

(I – F) éprouve des difficultés à identifier des effets concernant les visites d'équipements culturels qu'il organise : « *De toute façon, ça leur apporte forcément quelque chose, rien que pour la connaissance de la ville et de ses activités, autrement, non, je ne vois pas. Ce n'est pas ma priorité, donc je ne me suis jamais penché dessus* ».

Ces deux intervenants n'inscrivent pas les pratiques de développement culturel dans des projets. La formalisation des actions culturelles et l'établissement de critères d'évaluation n'apparaissent pas.

##### La deuxième catégorie identifie des effets aux pratiques de développement culturel

Six sur huit des intervenants issus des différents champs identifient des effets en termes de transformation du rapport à l'écrit, de construction identitaire et

d'inscription dans un tissu social bien que ces pratiques aient une place marginale dans leurs interventions.

Comme nous l'avons noté précédemment, un travailleur social (E – TS) considère que sa mission première est « *d'aider les personnes à calculer le prix d'un kilo de café ou de sucre* ». Pour autant, à propos du Festival de l'écrit, il identifie de nombreux effets en termes d'impact :

*« On voit ce que ça déclenche chez les gens, par rapport à un démarrage dans l'écrit et une découverte de l'écrit. Moi, je trouve que ça déclenche des choses sur les savoirs et les compétences de base (...). Quelqu'un qui découvre qu'une bande dessinée, qu'un écrit, ça a un sens (...), ça peut aussi réactiver une motivation pour apprendre et je trouve que ça, c'est intéressant. Je le vois bien pour le Festival de l'écrit, quelqu'un par exemple qui est primé par rapport à un écrit et son écrit est lu, son écrit est publié, ça, ça déclenche plein de choses parce que ça le mobilise, parce qu'on le prend au sérieux et quand on le prend au sérieux, ça veut dire que ce qu'il fait c'est sérieux. Donc, il se remet en selle autour de ça. Ça ne veut pas dire qu'il le faisait pas bien avant mais ça veut dire que ça remobilise des choses parce qu'il y a le regard de l'autre qui est super positif. C'est ça qui est important ».*

Cependant, il accorde une priorité aux écrits utilitaires et estime que ce n'est pas par des pratiques de développement culturel que l'on apprend à remplir un formulaire. On peut noter une opposition pour cet intervenant entre les écrits de la vie sociale et l'apport des pratiques de développement culturel. Les premiers sont nécessaires et les seconds sont de l'ordre du « plus » intéressant mais qui reste en marge de l'essentiel.

Une intervenante culturelle (P – C) décrit les effets des pratiques de développement culturel à travers son expérience du Festival de l'écrit qui s'est déroulé à la médiathèque où elle travaille.

*« On se rend compte que ce type d'événement est vraiment important dans la vie des gens, des apprenants. Déjà d'une part, que c'est un moment fort pour eux, qu'un atelier d'écriture va leur permettre d'exprimer des choses qui sont fortes, et après d'être valorisés. C'est*

*vraiment nécessaire. Pour nous, ça peut paraître anodin d'avoir un prix qui est remis, mais je pense que pour eux c'est vraiment fort, c'est une reconnaissance dans leur démarche et dans leurs efforts qui sont cumulés depuis plusieurs mois, plusieurs années ».*

L'apport des actions culturelles pour cette intervenante est évident. Pour autant, ces actions restent ponctuelles et marginales dans ses pratiques professionnelles. Elle explique la difficulté à établir un partenariat avec les intervenants sociaux ou formatifs en dehors de l'action du Festival de l'écrit.

Ces quelques exemples illustrent la complexité des questions relatives aux pratiques de développement culturel. L'écart entre des représentations positives en termes d'effets de la part d'intervenants et leur participation limitée quant à la mise en œuvre d'actions culturelles est expliqué sous des angles divers. Les raisons évoquées sont à la fois en rapport avec les représentations des intervenants concernant les apprenants-stagiaires et sont exprimés également des freins liés à la définition de leurs missions professionnelles ainsi qu'à la difficile construction de partenariat sur un territoire.

### ***3.2.2. Une place centrale aux pratiques de développement culturel, quels effets identifiés ?***

Douze sur les vingt intervenants accordent une place centrale aux pratiques de développement culturel dans leurs démarches professionnelles. Les effets qu'ils identifient concordent avec les discours des apprenants-stagiaires. Ils traversent les trois typologies : transformation du rapport à l'écrit, construction identitaire et inscription dans un tissu social.

En fonction des champs d'appartenance, les intervenants relient ces effets à leur mission première.

Les travailleurs sociaux envisagent les trois types d'effets sous l'angle de la dimension sociale : les effets en termes de rapport à l'écrit sont associés aux écrits utilitaires, la construction identitaire avec la capacité à faire des démarches administratives, et l'inscription dans un tissu social avec la sortie de l'isolement et l'inclusion dans un groupe.

**(E – TS) :** « *Il y a un impact de socialisation qui est net puisqu'on rencontre d'autres personnes, même si on connaît pas les gens on est dans un ensemble, c'est déjà autre chose que l'isolement et puis après évidemment on bouge, c'est-à-dire qu'on sort de chez soi, on se déplace, on ose faire des choses qu'on n'ose pas faire autrement, donc forcément ça a un impact* ».

Les intervenants du champ formatif voient en termes de transformation du rapport à l'écrit, la découverte du sens de l'écrit et la mobilisation vis-à-vis de l'apprentissage des savoirs et des compétences de base. La dimension « construction identitaire » se traduit par la valorisation et la reconnaissance du travail réalisé (production d'un texte) et est vue comme transformant l'image de soi et la relation aux autres. L'inscription dans un tissu social est envisagée en termes de mobilisation vis-à-vis de la formation et de l'insertion professionnelle.

**(G – For) :** « *Ça donne du sens à la poursuite du parcours. La personne, elle s'est rendue compte, de par le regard des autres que, en fait, elle avait, elle a des savoirs, des savoir-faire, de bons savoir-être qui ne sont pas reconnus forcément à la maison, donc là, elle en prend conscience et là effectivement, ça sert de tremplin pour la suite. Là, le Festival de l'écrit, c'est ce que je disais tout à l'heure, A. qui a été primé, dès qu'on est rentré, a pris le crayon et puis hop a réécrit des textes* ».

Les intervenants du champ culturel évoquent les effets en termes de rapport à l'écrit sous l'angle de la démystification des difficultés, de la capacité à s'exprimer. Ils considèrent comme effets dominants les capacités des apprenants-stagiaires à affirmer leur identité, à parler d'eux-mêmes plus en profondeur, à se sentir capable de ... et à prendre une place dans la société en construisant des relations avec les autres, en découvrant de nouveaux intérêts et en s'ouvrant à d'autres horizons.

**(R – C) :** « *Le propre de l'atelier d'écriture, c'est déjà de permettre à toutes ces personnes-là de s'approprier des choses qu'elles possèdent mais qu'elles ignorent en général. Et je crois qu'à partir de ce moment-là, ça les rend beaucoup plus fortes, ça leur permet aussi d'avoir du*

*recul sur leur propre vie, ça leur permet d'appréhender autrement leur façon de vivre, leur façon d'être et toujours d'être elles-mêmes et d'être aussi avec les autres et donc éventuellement après, si on revient sur le terrain professionnel, ça peut que les renforcer, leur permettre de savoir qui elles sont, par exemple face à un patron, de pouvoir se définir par rapport à un patron et donc ça ne peut que faciliter leur insertion dans un milieu professionnel (...). Il y a aussi toute une dimension sociale qui va se mettre en place et l'atelier d'écriture va permettre à chacun de trouver un petit peu sa place dans la vie, sa place socialement ».*

Lorsque nous comparons l'apport des pratiques de développement culturel vu par les apprenants-stagiaires dans le point précédent de ce chapitre et celui évoqué par les intervenants, nous constatons une pluralité d'effets qui traversent le rapport à l'écrit, la construction identitaire et l'inscription dans un tissu social. Ces effets correspondent aux hypothèses que nous avons formulées. C'est donc quand il y a un degré assez fort d'interactions entre les apprentissages et les activités culturelles que des effets positifs viennent confirmer nos hypothèses de départ.

Les intervenants s'expriment en fonction de leurs expériences professionnelles, de leurs parcours de formation, de leur champ d'appartenance, de leur sensibilité à la dimension culturelle. Leurs discours déclaratifs sont liés également à la conception qu'ils se font de leur mission. Nous observons que les pratiques de développement culturel sont inscrites comme des objectifs pédagogiques chez la plupart des intervenants que nous avons rencontrés. Cependant, la question de l'évaluation de ces pratiques en termes d'effets reste peu formalisée et repose souvent sur des représentations ou des témoignages d'apprenants-stagiaires.

Les apprenants-stagiaires, lorsqu'ils parlent de l'apport des pratiques de développement culturel, s'appuient sur ce qu'ils ont vécu. Les sentiments de fierté, la prise de confiance en soi, l'acquisition de progrès, l'ouverture au monde et l'apparition d'un désir d'évolution jalonnent leurs entretiens. Comme pour les intervenants, les perceptions sont multiples tout en répondant à des enjeux propres à chaque sujet selon son itinéraire, ses attentes...

## **Conclusion**

Le rapport aux pratiques de développement culturel provoquées, accompagnées et encadrées est vécu par la plupart des apprenants-stagiaires enquêtés comme une expérience essentielle. Ces pratiques leur permettent d'établir de nouveaux rapports à l'écrit et de nouer des relations : relations à soi, aux autres et au monde. A travers les entretiens, nous faisons le constat que ces pratiques constituent un passage de frontières : le sujet découvre d'autres formes de culture sans pour autant renier la sienne. Ce passage est rendu possible par l'accompagnement des intervenants qui impulsent et encadrent ces expériences en s'appuyant sur les ressources des apprenants-stagiaires. Les actions culturelles décrites sont constituées d'un équilibre subtil entre : connu/inconnu, culture populaire/culture savante, concret/abstrait, utilitaire/imaginaire, expression personnelle/ construction collective, ressources propres des apprenants-stagiaires et connaissances techniques et artistiques apportées par les intervenants culturels.

Une partie des intervenants accordent une place peu significative aux pratiques de développement culturel dans leurs pratiques professionnelles. Elles ne sont pas considérées comme une priorité aux côtés des axes de travail portant sur les difficultés sociales et/ou linguistiques. Ces représentations sont éloignées de celles des apprenants-stagiaires qui les considèrent comme indispensables. Ces derniers rejoignent les points de vue émis par la plupart des intervenants rencontrés, estimant l'apport des pratiques de développement culturel comme spécifique et important. Les apprenants-stagiaires comme ces intervenants n'opposent pas les apprentissages sociaux et formatifs à l'action culturelle. Au contraire, ils repèrent des interactions entre les dimensions sociales, formatives et culturelles par la mise en œuvre de pratiques de développement culturel.

Les effets des pratiques de développement culturel décrits par les apprenants-stagiaires enquêtés renvoient à une transformation identitaire ainsi qu'à des progrès concernant la maîtrise de l'écrit fonctionnel, l'accès à de nouvelles formes d'expression, à la culture, à la vie sociale. Une des constantes que nous pouvons relever, c'est l'émergence d'un désir, d'une appétence en termes d'apprentissage et d'inscription dans un tissu social.

Pour autant, la mesure de ces effets reste complexe. Si les apprenants-stagiaires ont des caractéristiques communes, leurs parcours sont singuliers. Les effets des

pratiques de développement culturel ont des résonances avec les itinéraires et les enjeux propres à chaque sujet. Par ailleurs, nous n'avons pas observé l'existence de critères formalisés d'évaluation. La mesure des effets de ces pratiques par les intervenants repose souvent sur des représentations ou des témoignages d'apprenants-stagiaires. Ce travail d'évaluation est un chantier en soi qui mériterait d'être ouvert, avec une approche d'analyse scientifique.

## CONCLUSION GENERALE

Les pratiques culturelles sont généralement pensées comme réservées aux catégories les plus instruites de la société. Les personnes en situation d'illettrisme en seraient, par conséquent, privées, l'accès à la culture étant considéré comme dépendant de la maîtrise de l'écrit. Dans le même temps, des intervenants chargés du traitement de l'illettrisme développent, depuis de nombreuses années, des actions culturelles diverses et variées. Celles-ci sont réalisées en vue de faciliter l'acquisition des savoirs de base. Pour autant, elles n'ont pas fait l'objet d'évaluation permettant d'en mesurer les effets. C'est dans le champ de l'illettrisme que nous avons étudié les relations entre les pratiques culturelles et le réapprentissage des savoirs de base. Cette recherche qualitative menée à partir d'entretiens avec vingt apprenants-stagiaires et vingt intervenants vise à mieux comprendre la place de la culture dans l'accompagnement des personnes peu scolarisées et peu qualifiées. Le cheminement de notre travail s'est articulé autour de la problématique suivante : **les pratiques de développement culturel dans le cadre de la formation produisent-elles des effets positifs dans l'accompagnement des personnes en situation de réapprentissage des savoirs de base ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ?**

Nous avons cherché à confronter les représentations des apprenants-stagiaires à celles des intervenants des champs social, formatif et culturel en nous référant à un cadre théorique portant sur l'illettrisme et la culture. Les personnes peu scolarisées et peu qualifiées ont-elles des pratiques culturelles et, notamment, des pratiques liées à l'écrit ? Ces pratiques sont-elles prises en compte par les intervenants dans le cadre de la formation d'adultes ? Que pensent les apprenants-stagiaires des apports des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants ? Ont-elles des effets en termes de transformation du rapport à l'écrit, de renforcement de la construction identitaire et d'inscription dans un tissu social ?

### 1. Du point de vue des apprenants-stagiaires

#### 1.1. Place de la culture et des pratiques culturelles informelles

Les apprenants-stagiaires perçoivent la culture comme un élément important dans la vie. Ils l'envisagent dans ses dimensions anthropologique, patrimoniale et



instrumentale. Les pratiques culturelles au quotidien sont présentes et ont les caractéristiques de la culture populaire, même si certaines sont partagées par toutes les catégories socioprofessionnelles et de toutes les classes de la société. Elles se traduisent par des activités extérieures : promenades, pêche, jardinage, vie associative, mais aussi retrouvailles entre amis dans des lieux tels que les bars. Elles se traduisent également par l'usage de certains médias, dont la presse et le livre. Nous avons pu noter que le rapport au livre et à la lecture des apprenants-stagiaires est lié à leurs activités. Comme signalé par plusieurs études,<sup>1</sup> les personnes à faible capital scolaire ont tendance à lire plutôt des livres pratiques : cuisine, jardinage, bricolage, loisirs... Notre recherche concernant le rapport des apprenants-stagiaires au livre et à la lecture est proche de l'étude de Bernard Lahire montrant « *que les lecteurs non diplômés, agriculteurs, ouvriers sont les plus nombreux à lire plus souvent des livres pratiques* ». <sup>2</sup> Les apprenants-stagiaires interviewés lisent ou regardent de préférence le journal local écrit ou télévisé, les faits divers, les mariages, les naissances, l'horoscope. Ils s'intéressent aux romans portant sur des histoires vraies : la vie pendant la guerre, les châteaux, les rois. Les choix de lecture s'effectuent en résonance avec un parcours de vie, une transmission familiale.

Les pratiques personnelles d'écriture concernent peu d'apprenants-stagiaires (quatre sur vingt). Il s'agit d'une activité solitaire, voire secrète. Ces personnes écrivent des journaux intimes, des poèmes, des textes s'inspirant parfois de chansons, de sujets d'actualité ou de clips vidéo.

Les représentations de l'écrit et celles de la culture se rejoignent. La langue et la culture sont vues par les apprenants-stagiaires comme des outils essentiels pour agir, comprendre le monde, trouver les chemins de l'autonomie et de l'insertion. Notre analyse rejoint les travaux de Jean-Marie Besse qui décrit différentes fonctions de l'écriture dégagées des propos tenus par les détenus lors d'une recherche menée en milieu pénitentiaire : fonction expressive (pour soi) ; fonction pragmatique (pour agir) ; fonction sociale (pour rencontrer l'autre) ; fonction cognitive (pour connaître).<sup>3</sup> Le rapport à l'écrit renvoie non seulement à des questions liées à la vie scolaire, mais aussi à un ensemble de composantes identitaires, sociales et culturelles.

---

<sup>1</sup> Cf., LECLERCQ Véronique, *Face à l'illettrisme*, op. cit., pp. 44-80.

<sup>2</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993a, op. cit., p. 107.

<sup>3</sup> Cf., BESSE Jean-Marie, 2003, op. cit., pp. 199-200.

## **1.2. Effets des pratiques de développement culturel**

Les apprenants-stagiaires interviewés ont participé à trois types d'actions culturelles : des visites d'équipements culturels (bibliothèques, musées, Salons du livre...) ; des initiations à des pratiques artistiques (ateliers d'écriture, de photo-écriture et peinture, de contes, de calligraphies, de slam...) ; des projets culturels (le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne, les Fêtes de l'écriture en Rhône-Alpes, « Je vous écris de mon quartier » en région bruxelloise, les ateliers Art Déco à Reims... ). Nous les avons interviewés sur les apports de ces actions en lien avec les hypothèses posées : le rapport à l'écrit, la construction identitaire et l'inscription dans un tissu social.

### ***Les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit.***

Dix-sept apprenants-stagiaires interviewés sur les vingt constatent des effets positifs dans leur rapport à l'écrit grâce aux participations à des projets culturels (le Festival de l'écrit en Champagne-Ardenne ou les Fêtes de l'écriture en Rhône-Alpes ou encore l'Atelier de photo-écriture et peinture en région bruxelloise). Travailler et écrire un texte, entendre sa lecture par des comédiens lors d'une manifestation publique, le voir paraître dans une publication apporte une autre valeur à la dimension de l'écrit et permet à l'apprenant-stagiaire de percevoir différemment son texte : « *C'est beau comme dans un livre* » s'exclame Marie (10 – S), encore étonnée par la nouvelle dimension prise par son écrit. Il semble qu'une transformation s'opère : ce qui pour soi est synonyme d'effort, de quelque chose de laborieux, d'un travail parfois pénible, porte désormais une dimension symbolique. L'expression « beau comme dans un livre » peut nous conduire à penser que la personne s'identifie désormais à quelque chose de précieux. Le monde de l'écrit n'est plus aussi éloigné de soi. Une passerelle est désormais construite. Cette participation aux projets culturels a un impact sur l'aspect formatif au sens où cela encourage et fidélise l'apprenant dans son apprentissage. Elle amplifie et enrichit ses pratiques de l'écrit au quotidien.

### ***Les pratiques de développement culturel contribuent à la construction identitaire.***

Dix-huit apprenants-stagiaires sur les vingt établissent un lien entre les apports des projets culturels en termes de transformation identitaire et leurs parcours de vie. Ils considèrent leur participation comme un espace où le dépassement des barrières, des freins, qui les empêchaient jusque-là d'avancer, est possible. La valorisation et

la reconnaissance créent un déclic, ouvrent des portes qui, jusqu'ici, restaient fermées. Par ses caractéristiques, le Festival de l'écrit, les Fêtes de l'écriture ou encore l'Atelier de photo-écriture et peinture constituent, en quelque sorte, un instrument de médiation facilitant les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. L'écrit, par ses différentes fonctions, permet ainsi d'agir sur la dimension identitaire et d'instaurer une réparation en termes d'estime de soi et de relations aux autres. De même, avoir son nom cité publiquement, être interviewé par des journalistes, être désigné par des compétences, sortir de l'anonymat, cet ensemble apporte à l'apprenant-stagiaire le sentiment d'exister, d'être reconnu en tant que sujet agissant, et non comme une personne mise de côté, exclue. La construction identitaire ne réside pas dans une situation statique, mais elle s'inscrit dans un processus dynamique et évolue tout au long de l'apprentissage et de la vie.

***Les pratiques de développement culturel ont un impact positif sur le lien social.***

La participation aux manifestations publiques, dans le cadre des activités culturelles, est décrite par quinze apprenants-stagiaires sur les vingt comme un moment fort où l'on sort de l'isolement, de la solitude, pour rencontrer d'autres personnes, ce qui permet d'établir des liens, d'entrer en communication avec d'autres. Cette mise en relation est facilitée par le fait que l'apprenant-stagiaire ne se sent plus seul dans la mesure où, parmi ses pairs, il peut se reconnaître avec ses difficultés mais aussi avec ses réussites. Le terme « partage » apparaît dans le discours des sujets enquêtés. Il est employé en rapport à la lecture à voix haute des textes, à la participation à des espaces d'écriture, de multimédia, de calligraphie, de poésie slam..., mais aussi aux moments conviviaux (repas, verres de l'amitié). Ces autres, proches de soi, sont présents dans un même objectif : fêter la lecture et l'écriture, être récompensé dans le cadre d'une remise de prix, effectuer une lecture publique, présenter une exposition. Cela constitue un espace de sécurité et, en même temps, conduit l'apprenant-stagiaire à s'ouvrir vers l'inconnu : autrui est inscrit dans une autre structure, vient d'une autre ville, d'une autre région, voire d'un autre pays.

Nous observons aussi que la participation de personnalités officielles lors des rencontres publiques est vécue par les apprenants-stagiaires comme une valorisation et une reconnaissance de leur travail. Ces rencontres permettent d'établir de nouveaux contacts, autres que ceux « imposés » dans le cadre des accompagnements sociaux et formatifs. Sortir des lieux d'apprentissage habituels,

aller à la rencontre d'un écrivain, d'un calligraphe, d'un conteur, d'un musicien et découvrir différentes formes de culture sont des moments importants ; ils sont exprimés avec fierté et plaisir par les apprenants-stagiaires. C'est ainsi que Caroline (11 – S) s'exprime: « *J'ai jamais vu ça de ma vie que ce soit pour un écrivain ou pour autre chose. (...) Oui. ça fait du bien en fait de sortir de notre trou on va dire. C'était bien parce qu'il y avait aussi des gens de la ville (...), les conseillers, les plus grands quoi, mais bon je les connais pas spécialement, alors c'était bien de les voir en vrai, parce que d'habitude on peut les voir qu'à la télé* ».

Les effets des pratiques de développement culturel ont des résonances avec les itinéraires et les enjeux propres à chaque sujet. L'évolution du rapport à l'écrit, la transformation identitaire, la création du lien social ne sont ni systématiques, ni linéaires. Elles restent complexes et varient selon la singularité des sujets.

## **2. Du point de vue des intervenants**

### **2.1. Représentations de la place de la culture et des pratiques culturelles informelles des apprenants-stagiaires**

Les différentes représentations que nous avons vu émerger des entretiens font écho aux conceptions anthropologiques de la culture, mais aussi à l'opposition classique : culture populaire/culture savante. La culture, dans tous les cas, est perçue idéalement comme essentielle dans les relations à soi, aux autres et est parfois quasi-sacralisée. Elle est un vecteur de tous les possibles, fondatrice de l'identité, de la liberté individuelle et collective. Pour autant, l'accès à la culture et aux pratiques de développement culturel n'occupe pas systématiquement, chez ces intervenants, une place privilégiée dans leurs actions en termes de démarches pédagogiques.

Concernant la culture et les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires, les regards des intervenants divergent et, parfois, s'opposent. Ces pratiques sont considérées comme très pauvres ou, au contraire, comme très riches. Elles sont

quelquefois estimées comme quasiment absentes ou réduites à des pratiques dites populaires et, dans la plupart des cas, comme éloignées de l'écrit.

L'interprétation des entretiens nous permet d'identifier trois visions différentes de la culture des apprenants-stagiaires : une vision misérabiliste, une vision populiste et une vision d'une culture avec ses caractéristiques propres et ses limites. Ces représentations ne sont pas sans lien avec les approches pédagogiques mises en œuvre et, notamment, avec la place de la culture et des pratiques culturelles des apprenants. Les représentations se référant au populisme ou au misérabilisme nous semblent conduire à la non prise en compte de la dimension socioculturelle d'une part, et à la confirmation de la culture lettrée comme seule légitime d'autre part. Si la culture de l'apprenant est considérée comme inexistante ou sans valeur, elle sera ignorée par l'intervenant. Si au contraire, elle est pensée comme très riche, elle se suffit à elle-même et l'intervenant n'envisagera pas comme une priorité d'accompagner l'apprenant-stagiaire vers une culture universelle partagée, vers la culture lettrée.

La prise en compte de la culture des apprenants-stagiaires, pour favoriser l'ouverture vers d'autres formes de culture, permettrait de dépasser ces deux visions. Pierre Bourdieu plaide pour la mise en œuvre d'un programme éthique ou politique : « *On ne peut échapper à l'alternative du populisme et du conservatisme, deux formes d'essentialisme tendant à consacrer le statu quo, qu'en travaillant à universaliser les conditions d'accès à l'universel* ». <sup>4</sup>

## **2.2. Effets des pratiques de développement culturel**

Nous avons demandé aux intervenants, dans le cadre des entretiens, quel était, selon eux, l'apport des pratiques de développement culturel qu'ils avaient mises en œuvre auprès des apprenants-stagiaires. Nous nous sommes interrogés sur l'existence d'un lien de causalité entre les représentations des intervenants sur la place des pratiques de développement culturel et les effets estimés par eux-mêmes de ces pratiques sur les apprenants-stagiaires.

Huit sur vingt des intervenants enquêtés donnent une place marginale aux pratiques de développement culturel. Nous observons deux catégories de discours concernant les effets des pratiques de développement culturel. La première

---

<sup>4</sup> Cf., BOURDIEU Pierre, 1994, op. cit., p 229.

catégorie ne parvient pas à déterminer d'effets. La deuxième catégorie identifie des effets aux pratiques de développement culturel en termes de transformation du rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social, bien que ces pratiques aient une place marginale dans leurs interventions.

Douze sur vingt des intervenants accordent une place centrale aux pratiques de développement culturel dans leurs démarches professionnelles. Les effets qu'ils identifient concordent avec les discours des apprenants-stagiaires. Ils traversent les trois typologies : transformation du rapport à l'écrit, construction identitaire et inscription dans un tissu social.

### **3. Mise en perspective théorique**

Nous nous sommes appuyés sur des références théoriques pour analyser et interpréter les entretiens, notamment les recherches de Jean-Claude Passeron, Claude Grignon, Michel De Certeau, Bernard Lahire, Pierre Bourdieu et Jean-Paul Hauteœur.

Les travaux de Jean-Claude Passeron ont apporté un éclairage à la problématique de notre recherche, notamment sur les liens entre culture et illettrisme. Les différents sens attribués à la culture rendent compte de la multiplicité des approches possibles tout en tenant compte des spécificités liées aux groupes sociaux. Le concept de culture envisagé comme processus dynamique nous aide à appréhender la complexité des logiques en présence. Jean-Claude Passeron souligne la prédominance de la « culture comme style de vie » au sein des cultures populaires, qui se traduit par des représentations, des pratiques, des moments de la vie sociale, des catégories de la pensée, des sentiments. Les représentations que nous avons identifiées répondent à ces caractéristiques. Ces dernières obéissent à une logique particulière dans l'équilibre des dimensions qui les composent : au côté de la culture comme « style de vie », d'autres dimensions sont présentes mais beaucoup moins prégnantes.<sup>5</sup>

En établissant un lien entre les équilibrages possibles des différentes composantes de la culture et la conception d'actions culturelles, Jean-Claude Passeron nous apporte des repères facilitant la connaissance des pratiques culturelles

---

<sup>5</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., pp. 494-507.

« informelles » des apprenants-stagiaires et l'analyse des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants. La prise en compte de ces différentes logiques nous semble déterminante dans la conception et l'évaluation des actions culturelles auprès des personnes en situation d'illettrisme.

Les recherches de Bernard Lahire et de Michel De Certeau nous ont aidé à comprendre et analyser les pratiques de l'écrit des sujets enquêtés. Ces pratiques sont en rapport avec une dimension pragmatique. Elles s'ancrent « *dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le réel* ». <sup>6</sup> En ce sens, elles font écho, non pas au mode scolaire d'apprentissage, mais bien aux pratiques qui ont été acquises par imitations et expériences. Cela nous renvoie à la conception de Michel De Certeau à travers « *Les arts de faire* ». Ces pratiques inventives traversent le quotidien de l'homme ordinaire. Ruses subtiles, tactiques de résistances, astuces constituent un art de vivre. Nous avons, dans nos entretiens avec les apprenants-stagiaires, pu observer cette habileté à faire face aux contraintes et à pouvoir négocier devant de multiples situations, y compris concernant leur rapport à l'écrit. <sup>7</sup>

Ces apports théoriques vont à l'encontre des représentations que nous avons pu observer lors de nos entretiens avec les intervenants. Une majorité d'entre eux (seize sur vingt) désigne ces personnes essentiellement par des manques alors qu'elles mènent des activités réflexives. Les intervenants ancrent leurs représentations sur les contraintes quotidiennes, les sentiments de souffrance, d'humiliation, les situations d'indignité sociale et culturelle, voire d'exclusion. Ainsi, les représentations émergeant des entretiens font apparaître des images très proches des clichés habituels sur les personnes vivant des situations d'illettrisme. Elles reflètent celles véhiculées communément dans la société et font écho à l'expérience scolaire qui détermine la réussite ou l'échec en fonction du degré de maîtrise de la langue.

Ces perceptions occultent les autres compétences de la personne. Claude Grignon et Jean-Claude Passeron nous rappellent qu'« *il s'agit donc de prêter attention à l'activité réflexive et inventive de l'individu même le plus démuné, à ses capacités d'interprétation et d'adaptation sous peine de réduire arbitrairement l'acteur des*

<sup>6</sup> Cf., LAHIRE Bernard, 1993, op. cit., p 105.

<sup>7</sup> Cf., CERTEAU (DE) Michel, 1990, *L'invention au quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 349 p.

*catégories défavorisées à un rôle de "figurant" inapte à analyser la situation dans laquelle il se trouve, et par suite incapable d'élaborer les schémas pratiques susceptibles de la lui faire mieux supporter, de la modifier, voire d'en tirer parti ».*<sup>8</sup>

Les écarts entre la conception des programmes de formation et la connaissance des caractéristiques de personnes en situation d'illettrisme nous renvoient à l'analyse de Jean-Paul Hauteceœur qui démontre que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les personnes les plus en difficulté vis-à-vis de l'écrit déclarent ne pas être concernées par l'offre de formation de base. Il souligne le paradoxe de la politique relative à la formation d'adultes : d'un côté, des dispositifs de formation sont mis en œuvre, de l'autre le public ne se mobilise pas. Il s'agit d'une « offre généreuse face à une demande bloquée ». Quelles peuvent être les pistes d'actions répondant aux attentes des personnes peu scolarisées et peu qualifiées et aux nouvelles exigences de la société ?

#### **4. Émergence de pistes d'actions**

Ces éléments sur la connaissance des apprenants-stagiaires, ainsi que l'analyse des effets des pratiques de développement culturel, nous apportent des pistes de réflexions et d'actions sur la redéfinition des programmes de formation d'adultes et la qualification des intervenants. Jean-Claude Passeron formule plusieurs propositions parmi lesquelles celle qui concerne les contenus et les genres de lecture : « *Avant même d'inciter à la lecture cultivée, il faut tout d'abord inciter à lire, (...) admettre (et se féliciter) que des groupes sociaux puissent sortir de l'illettrisme sans pour autant se convertir à la lecture littéraire : il y a bien des demeures dans la maison polymorphe de la lecture. Toutes ont leurs vertus de communication et leurs profits d'apprentissage, toutes les lectures ouvrent des portes qui font communiquer avec d'autres demeures, une fois que l'aisance dans le plaisir de lire a mis un lecteur en mouvement* ». <sup>9</sup> Les limites identifiées par Jean-Claude Passeron confirment la nécessité d'introduire le livre et la lecture en s'appuyant sur ce qui constitue la culture des apprenants-stagiaires. Les entretiens que nous avons menés démontrent que les ouvrages publiant des textes écrits par

<sup>8</sup> Cf., VILLECHAISE-DUPONT Agnès et ZAFFRAN Joël, 2004, op. cit., pp. 34-35.

<sup>9</sup> Cf., PASSERON Jean-Claude, 2006, op. cit., p. 521.



les personnes elles-mêmes les incitent à la lecture. Les textes publiés sont courts et simples à lire, mais surtout ils parlent d'eux, de leur culture, de leur histoire. Ainsi le livre n'est plus perçu comme faisant partie « *de la réalité de ce que je ne sais pas* ». Bien au contraire, il accorde alors à la personne une légitimité culturelle.

Dans le même sens, Jean-Paul Hauteœur propose de « *repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables de développement conjoint, cogéré, de l'offre et de la demande* ». <sup>10</sup> Cette approche découle de « *la volonté de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre. Les gens, les groupes, les communautés ont un héritage des savoirs (ou capital culturel) qui constitue la base de leur interprétation du monde... Les formations commencent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs coutumes, leurs sélections et leurs utopies. Toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires* ». <sup>11</sup>

La connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche d'accompagnement linguistique. L'apprentissage formel de l'écrit ne relève pas d'une puissance magique qui s'exprimerait dans un lieu déterminé. On ne peut dissocier l'apprentissage formel du contexte culturel dans lequel l'apprenant-stagiaire se trouve. Cette réalité doit nous questionner sur la prise en compte, dans un programme de formation, du « terroir » dans lequel les personnes vivent, de ce que les sujets apprennent ailleurs dans leur vie ordinaire, même si ce « terroir » est limité, car cet apprentissage informel permet de donner à la fois un sens et une interaction entre la formation et l'expérience.

Ne serait-il pas nécessaire de redéfinir les dispositifs relevant du traitement de l'illettrisme ? Afin d'éviter les dispersions et de majorer les effets, ne serait-il pas essentiel d'élaborer des programmes pédagogiques avec une co-pensée des intervenants des champs social, formatif et culturel, ce qui permettrait de renforcer l'interaction entre les pratiques de développement culturel et les apprentissages linguistiques ?

Le travail entre intervenants des champs formatif, social et culturel, dans un cadre de complémentarité et de cohérence, pourrait se structurer et se renforcer par la

<sup>10</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1992, op.cit., p. 137.

<sup>11</sup> Cf., HAUTECOEUR Jean-Paul, 1997 a, « Introduction », « Formation de base et environnement institutionnel » in HAUTECOEUR Jean-Paul (Dir.), *Alpha 97*, Québec/Hambourg, Ministère de l'Éducation, institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 5.

participation à des formations communes, à des rencontres de suivi, d'échanges, de bilans, ce qui impulserait l'élaboration de projets concertés. Cette interaction, construite de façon régulière, entre les différents champs d'intervention et les projets pédagogiques tisserait des liens significatifs et articulés entre la dimension linguistique et les pratiques de développement culturel.

Cette coopération ouvrirait la possibilité de rendre les appels à projets plus appropriés, d'établir des critères de réussite et d'évaluation plus précis.

Ainsi, l'établissement d'une transversalité entre les intervenants (formateurs, travailleurs sociaux et agents culturels) et entre les apprentissages linguistiques et les actions culturelles majorerait les apports des formations auprès des apprenants-stagiaires. Cela apporterait une plus grande valorisation et une transversalité entre, d'une part, les apprenants-stagiaires eux-mêmes et, d'autre part, entre eux et le monde environnant.

Ces propositions réuniraient les conditions permettant de faire de l'apprentissage un lieu où des relations peuvent se nouer : relations à soi, aux autres et au monde.

## BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ABDEL-SAYED Edris, 2008, « Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme » in LECLERCQ Véronique (Dir.), *Revue TransFormations n° 1 - recherches en éducation des adultes*, Trigone, CUEEP, Lille 1, pp.149-161.
- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), 2003, *Lutter contre l'illettrisme, cadre national de référence*, Lyon, 92 p.
- ANLCI, 2006, *L'action culturelle et la lutte contre l'illettrisme*, Lyon, 63 p.
- ANLCI, 2002, *Lutter ensemble contre l'illettrisme, Politique et pratiques d'autres pays*, Lyon, 110 p.
- ANLCI, 2006, *Plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme*, Lyon.
- Assemblée générale des Nations-Unies, 10 décembre 1948, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris.
- AZZIMONTI Francesco, mai 1999 in *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences n° 6*, Chaumont, Initiales, pp. 2-3.
- BAHLOUL Joëlle, 1990, *Lectures précaires*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information du centre Georges Pompidou, 126 p.
- BARBIER Jean-Marie, 2000, « Rapport établi, sens construit, signification donnée » in BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 200 p. ; pp. 61-79.
- BAUTIER Elisabeth, 1993, *Aspect de la diversité langagière, le savoir et le dire au collège*, Besançon, Presse Universitaire de Franche-Comté, 240 p.
- BAUTIER Elisabeth, 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 234 p.
- BERTA Isabelle, 1997, « Plaisir et fierté » in *Vivre ensemble le Festival de l'écrit*, Chaumont, Initiales, 152 p. ; pp. 20-23.
- BESSE Jean-Marie, LUIS Marie-Hélène, PAIRE Karine, PETIOT-POIRSON Karen et PETIT CHARLES Emmanuèle, 2004, *Evaluer les illettrismes, diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*, Paris, Retz, 176 p.
- BESSE Jean-Marie, 2003, *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*, Paris, Retz, 224 p.
- BING Elisabeth, 1976, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, éditions des Femmes, 336 p.
- BLUM Alain et GUERIN-PACE France, 2000, *Des chiffres et des lettres*, Paris, Fayard, 191 p.
- BONIFACE Claire et PIMET Odile, 1992, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 240 p.
- BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, 2005, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 208 p.
- BORDEAUX Marie-Christine, avril 2005, « Les pratiques culturelles dans la lutte contre l'illettrisme », *Forum permanent des pratiques*, Lyon, ANLCI, 8 p.
- BORDEAUX Marie-Christine, hiver 2006, « L'investissement culturel dans la lutte contre l'illettrisme, action culturelle et responsabilité sociale », *L'observatoire national des politiques culturelles, n° 29*, Grenoble, p.18.

- BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 256 p.
- BOURDIEU Pierre, 2003, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 416 p.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 480 p.
- BOURGEOIS Etienne, 2006, « L'image de soi dans l'engagement en formation » in BOURGEOIS Etienne et CHAPELLE Gaëtane (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, pp. 271-284.
- BOURGEOIS Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, DE VILLIERS Guy, KADDOURI Mokhtar, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 302 p. ; pp. 65-120.
- BOURGEOIS Etienne, 2000, « Le sens de l'engagement en formation », in *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 200 p. ; pp. 87-106.
- BRUNETIERE Dominique, METAY Jeannette, SYLVESTRE Thierry, 1990, « Existe-t-il une culture illettrée ? » in HAUTECOEUR Jean-Pierre (Dir.), *Alpha 90*, Québec, Ministère de l'Éducation, pp. 189-218.
- BURGOS Martine, 2004, « Identité en jeu, jeux de l'identité : lecture littéraire et reconstruction de la personne » in *L'apprenant et la construction de son parcours*, Chaumont, Initiales, pp. 12-33.
- CACCIA Fulvio, 2005, « Comment fabrique-t-on une langue de culture ? » in *La langue, véhicule des cultures*, Chaumont, Initiales, pp. 65-81.
- Centre Ressources Illettrisme de la région PACA, 2000, *Dix ans de Villes-Lecture en Provence-Alpes-Côte d'Azur, quel avenir ?* Marseille, 174 p.
- CERTEAU (DE) Michel, 1993, *La culture au pluriel*, Paris, Seuil, 252 p.
- CERTEAU (DE) Michel, 1990, *L'invention au quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 349 p.
- Commission européenne, Direction Générale de l'éducation et de la culture, Groupe de travail B Compétences clés, Education et formation 2010, novembre 2004, « Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie », *Cadre européen de référence*, Bruxelles, Belgique, 19 p.
- COTE Héloïse, SIMARD Denis, 2007, « Quelle place des textes officiels québécois accordent-ils au socioculturel dans l'enseignement du français au secondaire ? » Colloque Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, Lille 3.
- COULANGEON Philippe, 2005, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 128 p.
- CUCHE Denys, 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 128 p.
- DERYCKE Marc, 2008, « Un "art entre deux" : réflexivité et déprise dans l'accompagnement scolaire » in LECLERCQ Véronique (Dir.), *Revue TransFormations n° 1 - recherches en éducation des adultes*, Trigone, CUEEP, Lille 1, pp.163-173.
- DERYCKE Marc, 1993, « L'illettrisme dans la batellerie » in FRAENKEL Béatrice (Dir.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, 306 p. ; pp. 221-232.
- DERYCKE Marc, 2001, « Homogénéité/hétérogénéité des pratiques et des groupes : Regards croisés » in POUEYTO Jean-Luc (Dir.), *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan, 314 p. ; pp. 187-208.

- DUCHENE Charles et STERCQ Catherine, 2005, *La place et la participation des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Bruxelles, Belgique, Lire et Ecrire, 111 p.
- DUROZOI Gérard et ROUSSEL André, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Nathan, 408 p.
- ESPERANDIEU Véronique et LION Antoine (avec la collaboration de BENICHOU Jean-Pierre), 1984, *Des illettrés en France : Rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation Française, 160 p.
- FALARDEAU Erick et SIMARD Denis, 2007, « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires » in FALARDEAU Erick et al.éd., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 147-164.
- FERREOL Gilles, 2002, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 243 p.
- FIJALKOW Jacques et VOGLER Jean, 2000, « Vous avez dit "littératie" » in LECLERCQ Véronique et VOLGER Jean (Dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, n° 90-91, revue Contradictions, Paris, L'Harmattan, 318 p. ; pp. 43-57.
- FRENKIEL Pierre, 2005, *68 jeux d'écriture relationnels*, Paris, éditions interculturelles, 127 p.
- FREYNET Pierre, 1998, *La recherche sur l'illettrisme et l'éducation de base des adultes en France, quelques éclairages bibliographiques*, Angers, 2<sup>e</sup> université d'été nationale sur l'illettrisme à Lille, Centre Universitaire de Formation Continue, 57 p.
- GEFFROY Marie-Thérèse, 2002, *Lutter contre l'illettrisme*, Paris, La Documentation Française, 80 p.
- Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), 1995, *De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Paris, Centre Inffo, 64 p.
- GPLI, octobre 1998, *En toutes lettres*, n° 41, Paris.
- HADDAD Hubert, 2006, *Le nouveau magasin d'écriture*, Paris, Zulma, 944 p.
- HAUTECOEUR Jean-Paul, 1992, « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation » in *Alpha 90*, Québec, Canada.
- HAUTECOEUR Jean-Paul, 1997 a, « Introduction », « Formation de base et environnement institutionnel » in HAUTECOEUR Jean-Paul (Dir.), *Alpha 97*, Québec/Hambourg, Ministère de l'Éducation, institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 5.
- HEBRARD Jean, 1990, « Illettrisme, le cas de la France » in *Actualité de la formation permanente*, n° 106, Paris, Centre Inffo.
- HEBRARD Jean, 1986, « L'illettrisme, une émotion des classes cultivées » in *Bibliothèques publiques et illettrisme*, Paris, Ministère de la Culture, Direction du livre et de la recherche.
- INSEE, Flash Champagne-Ardenne n° 9, janvier 2007, Reims.
- INSEE, Flash Champagne-Ardenne n° 89, mai 2008, « Les Champardennais face à l'écrit », Reims.

- *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes*, 2003, Bruxelles, Belgique, Ministère de la communauté française et lire et écrire, 132 p.
- LAHIRE Bernard, 1993, *La raison des plus faibles*, Lille, PUL, 191 p.
- LAHIRE Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Documentation Française, 372 p.
- LAHIRE Bernard, 1<sup>er</sup> septembre 2000, « L'illettrisme ou le monde social de l'aune de la culture », *conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs*, Paris.
- LAHIRE Bernard, 2004, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 780 p.
- LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves et LAPOINTE Dominic, 2007, « Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés » in *Savoirs*, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Paris, L'Harmattan, pp. 65-78.
- LECLERCQ Véronique, 1998, « Les évolutions de la formation de base des adultes » in *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen* – coordonné par EL HAYEK Christiane, Paris, La Documentation Française, pp. 215-226.
- LECLERCQ Véronique, 1999, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 200 p.
- LECLERCQ Véronique, 2003, « Développer les compétences de communication écrite, mais encore ? » in *Accès aux savoirs et vie dans la cité, lien social et intégration locale*, Chaumont, Initiales, pp. 17-25.
- LECLERCQ Véronique, 2004, *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Laboratoire Trigone, CUEEP – Lille 1, 93 p.
- LECLERCQ Véronique, 2007, « La sensibilité culturelle, une des compétences clés des savoirs de base aujourd'hui en Europe » in *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, pp. 46-51.
- LECLERCQ Véronique, 2007, « La formation de base : publics, dispositifs, pratiques » in *Savoirs*, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Paris, L'Harmattan, pp. 11-55.
- LECLERCQ Véronique, 2007, « Les interventions socioculturelles en formation d'adultes, une voie prometteuse pour une meilleure maîtrise de l'écrit ? » in *Caractères* n° 26, Huy, Belgique, ABLF, pp. 4-10.
- LEGROS Michel, 2007, « Ateliers de pratiques culturelles en milieu pénitentiaire » in *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, 156 p. ; pp. 123-128.
- LEGROS Michel, mai 2007, « Pratiques de développement culturel et illettrisme » in revue *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences* n° 28, Chaumont, Initiales, p. 4.
- *Le monde de l'éducation* n° 347, mai 2006, « Socle commun première formule », Paris, pp. 16-18.
- LENOIR Hugues, 2001, *Réunir pour mieux agir, interventions et débats*, Lyon, ANLCI, p. 30.
- *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, 2007, Paris, p. 2120.
- *Lire et écrire*, 2004, *Livre blanc*, Bruxelles, Belgique, 48 p.
- MALPOT Jean-Jacques, 2007, « Les adultes du Nord-Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter) », Lille, INSEE, p. 29.

- MAUREL Christian, 2000, *Education populaire et travail de la culture, éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan, 180 p.
- Médiathèque de l'agglomération troyenne (Aube), 2004, *Charte des collections*, Troyes, Annexe 1 : Contrat de ville-lecture, pp. 54-57.
- MERMET Gérard, 2005, *Francoscopie, pour comprendre les Français*, Paris, Larousse, 544 p.
- MERMET Gérard, 2007, *Francoscopie, pour comprendre les Français*, Paris, Larousse, 510 p.
- MICHEL Patrick, 2001, *1001 escales sur la mer des histoires*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 240 p.
- MICHEL Patrick, 2008, Les cahiers du Collectif Alpha n° 1, « *Je vous écris de mon quartier* », Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 36 p.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, Direction de l'évaluation de la prospective, mai 2004, *Note d'évaluation n° 04.07*, Paris.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, avril 1999, *Le programme de la loi de prévention et de lutte contre les exclusions*, Paris.
- Ministère de la Communauté Française, 2006, *Etat des lieux de l'alphabétisation en communauté française, Wallonie-Bruxelles, Données 2004 – 2005*, Bruxelles, Belgique, 326 p.
- Ministère de la Communauté Française, F2003, *Circulaire n°3324*, Bruxelles, Belgique, 10 p.
- Ministère de la Culture et de la Communication, 17 juillet 1998, *Circulaire n° 14 31 04*, Paris, 6 p.
- Ministère de la culture, de l'audiovisuel et de la jeunesse, 2007, *Circulaire Alpha-Culture*, Communauté Française de Belgique, Bruxelles, Belgique, 4 p.
- Ministère de la Justice, 1997, *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire*, Paris, Direction de l'administration pénitentiaire, 152 p.
- MINNE Michèle, 2004, « L'alphabétisation en Belgique francophone » in *Jeunes et rapport à l'écrit*, Chaumont, Initiales, 168 p. ; pp. 52-60.
- Mission régionale de lutte contre l'illettrisme, février 2005, *Plan régional pour l'accès de tous à la maîtrise de l'écrit et aux compétences de base*, Pays de Loire, Nantes.
- MORISSE Martine, 2001, « La culture des illettrés » in *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan, 314 p. ; pp. 283-292.
- MURAT Fabrice, avril 2004, « Les difficultés des adultes face à l'illettrisme », Paris, INSEE, division emploi, n° 959.
- MURAT Fabrice, octobre 2005, « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale », Paris, INSEE, division emploi, n° 1044.
- PASSERON Jean-Claude, 2006, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 672 p.
- PETIT Michèle, 2002, *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, Belin, 160 p.
- Peuple et Culture, 1945, *Manifeste un peuple, une culture*, Paris.
- PINGAUT Bernard, BARREAU Jean-Claude, 1982, « Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture », *rapport au ministre de la culture*, Paris, Dalloz.

- PRZYKLEK Jean (Dir.), 1999, *Le chemin de la Lettre*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 64 p.
- PRZYKLEK Jean (Dir.), 2001, *Les aventures de Pinocchio dans Bruxelles*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 68 p.
- PRZYKLEK Jean (Dir.), 2002, *La petite fabrique de photographie*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 110 p.
- PRZYKLEK Jean (Dir.), *Paroles de jardin*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 64 p.
- PRZYKLEK Jean (Dir.), 2008, *Ecrire avec la lumière*, Bruxelles, Belgique, Collectif Alpha, 68 p.
- REBATTET Christiane sous la direction de BERTELOOT Dominique, 2002, *Créer des ateliers d'écriture*, Paris, Hatier, 80 p.
- RIVIERE Jean-Pierre, 2001, *Illettrisme, la France cachée*, Paris, Gallimard, 256 p.
- ROBINE Nicole, 1984, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation Française, 268 p.
- ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, 2006, *L'atelier d'écriture*, Paris, Armand Colin, 150 p.
- ROSSIGNOL Isabelle, 1997, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 304 p.
- SAYAD Abdel Malek, mars 1996, « L'illettrisme un objet social non identifié ? » in *En toutes lettres n° 32*, Paris, revue du GPLI.
- STERCQ Catherine, 2002, « Situation de l'alphabétisation des adultes en Communauté Française de Belgique » in *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes*, Bruxelles, Belgique, Ministère de la Communauté Française et Lire et Ecrire, p. 16.
- TABET Claudie, 1996, *La bibliothèque hors les murs*, Paris, Cercle de la Librairie, 280 p.
- TABET Claudie, juin 1997, « La bibliothèque hors les murs » in *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences*, n° 1, Chaumont, Initiales.
- TREPS Marie, 2006, « La Culture, une manière humaine d'être au monde » in *Art, culture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, 148 p. ; p 26.
- UNESCO, 1982, « Déclaration de Mexico lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles », Mexico city.
- Ville de Reims, 2006, *Les ateliers Art Déco*, 64 p.
- VILLECHAISE-DUPONT Agnès et ZAFFRAN Joël, 2004, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan, 238 p.
- ZALI Anne, 1997, *L'aventure des écritures – Naissances*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 216 p.

Publications personnelles de coordination :

- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 1997 à 2008 (12 publications), *Vivre ensemble le Festival de l'écrit*, Chaumont, Initiales.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 1998, *La question de l'illettrisme*, Chaumont, Initiales, 152 p.



- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 1999, *Ecrire et pouvoir dire*, Chaumont, Initiales, 136 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2000, *Demain, quel écrit pour tous ?*, Chaumont, Initiales, 136 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2001, *Enfants, parents et rapports à l'écrit, prévenir l'illettrisme*, Chaumont, Initiales, 100 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2002, *Regards croisés sur l'interculturalité*, Chaumont, Initiales, 120 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2003, *Accès aux savoirs et vie dans la cité*, Chaumont, Initiales, 128 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2004, *Jeunes et rapport à l'écrit*, Chaumont, Initiales, 168 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2004, *L'apprenant et la construction de son parcours*, Chaumont, Initiales, 160 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2005, *La langue, véhicule des cultures*, Chaumont, Initiales, 200 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2006, *Art, culture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, 148 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2007, *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, 157 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 2008, *Diversités culturelles et apprentissages*, Chaumont, Initiales, 160 p.
- ABDEL-SAYED Edris (Dir.), 1997-2009, *Sur les Chemins de l'écrit, La plume est à nous et Initiatives et expériences*, Chaumont, Initiales.

**Annexe I : Circulaire relative au programme contrats ville-lecture**

*République Française*

*Ministère de la Culture et de la Communication*

*3, rue de Valois, 75042 Paris Cedex 01 - Téléphone : 01 40 15 80 00*

*La Ministre*

La ministre de la culture et de la  
communication

à

143104 - 17 JUIL. 98

Madame et Messieurs les préfets de région  
Directions régionales des affaires culturelles

Objet : Programme « contrats ville-lecture »

Loin d'être menacée par l'avancée des techniques modernes de communication, la lecture demeure une pratique culturelle de base qui permet à chacun d'enrichir son imaginaire et sa sensibilité, de développer son autonomie, de construire son jugement et de s'ouvrir au monde.

La maîtrise de la culture écrite et le développement de la lecture constituent des moyens privilégiés d'appropriation du savoir, de lutte contre l'échec scolaire, d'exercice plein et entier de la citoyenneté, de démocratisation culturelle.

C'est pourquoi, face à l'urgence des problèmes posés par la progression de l'illettrisme et des situations d'exclusion, j'ai décidé d'engager le ministère de la culture et de la communication dans une politique volontariste visant notamment à :

- susciter la construction à l'échelle d'un territoire (commune ou groupement de communes) d'un partenariat actif entre tous les acteurs de la lecture pour l'élaboration de programmes cohérents et partagés, en renforçant en particulier les coopérations entre les secteurs culturel, éducatif et associatif ;
- former les lecteurs de demain en familiarisant les jeunes aux formes diversifiées d'écrits et en leur donnant l'occasion de se confronter avec les auteurs et les oeuvres d'aujourd'hui ;
- assurer la présence du livre sur tous les lieux de vie, impliquer les familles et aller à la rencontre des publics marginalisés.

Un certain nombre de municipalités ont au cours de ces dernières années mené des expériences qui ont permis de contribuer à la réalisation de tels objectifs. Prenant appui sur ces initiatives, le ministère de la culture et de la communication propose l'établissement de contrats « ville-lecture » entre l'Etat et les collectivités territoriales qui ont notamment en charge la gestion des écoles et des équipements sociaux ainsi que la responsabilité des bibliothèques publiques.

C'est en effet au niveau de la commune que peut se créer au quotidien une communication entre les partenaires de l'action culturelle, sociale et éducative. C'est également à ce niveau que peut être recherchée l'indispensable participation des familles afin que l'importance de la transmission culturelle soit prise en compte et que la lecture puisse devenir l'affaire de tous.

Il s'agit, dans ce cadre, de :

- procéder à un état des lieux de la lecture publique sur le territoire ;
- conduire la réflexion pour décloisonner et harmoniser les multiples activités déjà engagées par des professionnels qui s'ignorent et redoublent souvent leurs interventions ;
- élaborer un projet commun prenant pleinement en compte la prévention de l'illettrisme dès le stade de la petite enfance et de l'enfance et en définissant des complémentarités et actions conjointes entre ces acteurs : enseignants, professionnels du livre et des bibliothèques, personnels d'accueil de la petite enfance, fédérations d'éducation populaire, responsables d'organismes de formation, travailleurs sociaux, agents de développement social urbain, etc. ;
- évaluer régulièrement ce projet d'ensemble afin d'enrichir les activités, de souder le partenariat et d'inscrire la démarche dans la durée.

#### 1 - L'état des lieux de la lecture publique

- Il est défini au sein du comité de pilotage qui rassemble, sous la responsabilité et l'impulsion des élus, les acteurs administratifs et institutionnels, professionnels et associatifs, économiques et culturels concernés par le livre et le développement de la lecture.
- Il repère les problèmes d'accès à la lecture et définit des indicateurs permettant de mieux les identifier et de proposer des réponses adaptées. A titre d'exemples :
  - taux d'illettrisme, taux d'échec scolaire ;
  - pourcentage de familles monoparentales, taux de chômage, etc... ;
  - taux de fréquentation des équipements, horaires d'ouverture, nombre d'ouvrages prêtés par habitants, etc... ;

→ éléments budgétaires : dépense par habitant pour ce qui concerne la lecture. Part de ce budget dans le budget général de la commune - crédits d'acquisition d'ouvrages et d'organisation d'animations pour chaque pôle de lecture.

● Il recense :

→ les lieux de lecture et de diffusion du livre (bibliothèques publiques - BCD - bibliothèques associatives - bibliothèques d'entreprises - librairies - salons et événements, etc...) ;

→ les professionnels du livre et les médiateurs impliqués dans des projets de développement de la lecture : écrivains, éditeurs, conteurs, partenaires éducatifs et associatifs, animateurs et formateurs, etc... ;

→ les activités conduites en direction de publics spécifiques, les événements, les programmes et plans de développement de la lecture.

Il analyse les fonds de livres, les ressources, les compétences, les publics et les missions des différents partenaires.

De façon générale, ce diagnostic met en évidence les points forts et les carences de la situation photographiée, il fournit tous les éléments permettant de comprendre les logiques des acteurs et les blocages à leur coopération.

Il permet de dégager des orientations en vue de la définition du projet d'ensemble.

## 2 - Les grands axes du contrat « ville-lecture »

La démarche ville-lecture et les partenariats qu'elle implique doivent conduire à une grande diversité d'initiatives. Il ne saurait donc être question d'établir un modèle imposé.

A titre d'exemples, on peut néanmoins énoncer les axes suivants :

- le développement planifié d'un réseau de bibliothèques susceptibles d'irriguer le tissu urbain, scolaire et social : bibliothèques publiques, bibliothèques centres documentaires (BCD) des écoles primaires, centres de documentation et d'information des lycées et collèges, bibliothèques d'hôpitaux, de prisons, de comités d'entreprises, de maisons de quartiers.

- une politique du livre en direction de la petite enfance

L'acte de lire ne se borne pas au déchiffrement mais exige le recours à un capital culturel et linguistique qui a été très tôt accumulé en mémoire.

Dès lors, le manque de familiarité dès l'enfance avec le livre, le plaisir qu'il procure et l'imaginaire qu'il porte créent des handicaps précoces et constituent une source d'échec en lecture.

Au contraire, la présence continue de fonds de livres animés et rendus vivants par des professionnels favorise un contact ludique avec les ouvrages et entretient une fréquentation évidente avec la langue élaborée du récit facilitant l'appropriation de la culture écrite.

- une action de médiation « hors les murs » incluant un programme spécifique en direction des familles :

→ Des programmes de médiation peuvent être mis en place pour relayer l'activité de la bibliothèque au plus près des personnes qui ne la fréquentent pas habituellement. Pouvant s'appuyer sur l'intervention de médiateurs du livre, ces actions se déroulent dans tous les lieux de vie des quartiers (immeubles, centres sociaux, foyers de jeunes travailleurs, etc...) et associent les partenaires associatifs qui y travaillent.

→ Un intérêt particulier s'attache à tout ce qui peut permettre de sensibiliser les familles à la fréquentation des livres et des récits : bibliothèques de rues, colportages à domicile, présentations et lectures d'ouvrages dans les centres de protection maternelle et infantile, parrainages d'enfants, formation des mères à l'art du conte et de la lecture à voix haute, formation de « parents-relais », etc...

- une action en direction des établissements scolaires :

→ A l'école, les apprentissages techniques ne sauraient à eux seuls permettre aux jeunes de devenir durablement lecteurs.

Il convient donc de favoriser et d'enraciner dans ce cadre la pratique de toutes les formes de lecture.

Le développement des BCD, leur animation et leur mise en réseau documentaire avec la bibliothèque municipale sont une nécessité impérieuse.

Cela suppose une action culturelle suivie autour de l'écrit, notamment par des interventions d'écrivains et d'illustrateurs dans les classes.

→ Dans les lycées et collèges, les projets visent à prévenir l'abandon des habitudes de lecture fréquent à l'adolescence. Ils favorisent le plaisir de communiquer autour des livres, la découverte des formes de la création littéraire ainsi que la connaissance des techniques et des métiers du livre.

Les modes d'action sont nombreux : jumelages, ateliers de lecture et d'écriture, tribunes de jeunes lecteurs dans la presse régionale et nationale, classes lectures-découverte du livre, interventions d'écrivains dans les classes, etc...

- l'organisation d'événements locaux ou régionaux autour du livre

Les contrats « ville-lecture » peuvent intégrer les salons, fêtes ou festivals du livre organisés au niveau des villes et associés à une politique originale d'implication de différents publics dans ces manifestations.

- une participation renforcée des écrivains

Le ministère de la culture et de la communication souhaite favoriser au sein de ces contrats, les résidences d'écrivains en milieu scolaire, dans les bibliothèques et dans les quartiers. Poursuivant en ces lieux leur propre travail, les auteurs permettent également au public rencontré de se confronter à la création et de percevoir l'écriture dans une dimension touchant à la personne, à l'affectivité et à l'émotion.

- l'organisation de formations

Ces programmes d'actions coordonnés impliquent l'organisation de formations conjointes de personnels engagés dans un projet de partenariat. Ces formations sont organisées « en situation » dans le cadre de la mise en oeuvre d'un projet précis. Elles font une large place à la connaissance du livre et de la littérature de jeunesse. Elles s'ouvrent à tous les professionnels souhaitant travailler ensemble et maîtriser les conditions de cette coopération. Elles sont également accessibles aux parents disposés à s'impliquer dans un projet et à jouer un rôle de médiation par rapport à d'autres familles.

### 3 - Le dispositif proposé

#### A/ Au plan local

Le contrat « ville-lecture » s'appuie tout d'abord sur la mise en place du groupe local de pilotage (observatoire local pour la lecture). Ce groupe est chargé, sous l'autorité du maire, d'établir l'état des lieux et le projet municipal de développement de la lecture. Fonctionnant à partir de la bibliothèque municipale, il rassemble tous les partenaires professionnels, associatifs et administratifs des différents secteurs concernés. Il peut également associer des représentants des services de l'Etat. Le recrutement d'un coordonateur peut être envisagé.

#### B/ Au plan régional

Il vous appartiendra d'instruire les dossiers transmis par les collectivités et de les proposer pour la labellisation « ville-lecture ». Vous négociez les termes des contrats qui pourront prendre la forme de conventions annuelles ou pluriannuelles. Vous attribuerez les crédits affectés à ces opérations (crédits déconcentrés, éventuellement complétés par des crédits relevant du « fonds spécial de contractualisation » du ministère de la culture et de la communication).

D'autres administrations ou collectivités pourront être associées à ces contrats.

C/ Au plan national

Pour permettre la mise en valeur de cette opération et faire connaître son caractère exemplaire, j'ai décidé de l'attribution d'un label national de « contrat ville-lecture ». Il sera accordé après avis d'une commission placée auprès du directeur du livre et de la lecture, à qui vous proposerez les dossiers que vous souhaitez voir labelliser

Les contrats « ville-lecture » devront faire l'objet d'une évaluation au terme de chaque année de mise en oeuvre.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. Trautmann', written in a cursive style.

Catherine TRAUTMANN



## Annexe II

## Des dispositifs et des organismes de formation en région Champagne-Ardenne

	<i>public</i>	<i>champ d'action</i>	<i>nombre d'heures</i>	<i>financement</i>	<i>statut</i>	<i>formes pédagogiques</i>
<b>AFB</b> Ateliers de Formation de Base	Tout public sorti du système scolaire de plus de 26 ans en situation d'illettrisme	Illettrisme Acquisition des savoirs de base	2 à 20 heures par semaines 300 heures maximums	DRTEFP, Conseil Général, ASSEDIC, FAS, AGEFIPH – Fonds de formation continue, Ville...	Tout public RMI, ASS, Femme au foyer, stagiaire de la formation professionnelle non rémunéré...	Parcours individualisé. Positionnement. Prise en compte de la personne dans sa globalité. Ateliers.
<b>RSB</b> Réapprentissage des Savoirs de Base	Jeune de moins de 26 ans avec un projet inscrit à la Mission locale ou PAIO et en situation d'illettrisme	Illettrisme Acquisition des savoirs de base	2 à 20 heures par semaine	Conseil Régional	Stagiaire de la formation professionnelle non rémunéré	Parcours individualisé. Positionnement. Prise en compte de la personne dans sa globalité. Ateliers.
<b>APP</b> Ateliers de Pédagogie Personnalisée	Tout public sorti du système scolaire depuis plus d'un an	Remise à niveau adaptée en fonction du projet (préparation de concours, diplômes, formation à distance, adaptation au poste de travail...)	2 à 20 heures par semaine 300 heures maximums	DRTEFP / DDTEFP, Entreprises, Education Nationale, Conseil Général, Individuels...	Tout public	Parcours individualisé. Positionnement. Autoformation, Formation à distance.

Source : plan régional de lutte contre l'illettrisme, préfecture de région, Châlons-en-Champagne, 2007.

## Annexe III

### Annexe III.1. Extrait relatif aux ateliers de formation de base

(Source : Préfecture de la Région Champagne-Ardenne 2007).

#### Constat et définition du besoin

L'élévation du niveau général des connaissances des populations touchées par une maîtrise insuffisante des savoirs de base en communication (écouter, écrire, lire et parler) et en raisonnement (appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer et raisonner) s'avère indispensable pour lutter contre l'exclusion sociale et économique et pour prévenir toute forme de discrimination.

Le programme de lutte contre l'illettrisme a pour objet de mettre en place des actions de formation qui visent donc explicitement l'insertion ou la réinsertion sociale et professionnelle des personnes en difficulté ou présentant des risques de discrimination.

Depuis 1994, l'Etat (DRTEFP) a mis en place sur tout le territoire régional une politique de création d'Ateliers de Formation de Base (AFB).

L'objectif du projet d'AFB est de proposer une offre de formation adaptée pour accueillir toute personne en difficulté avec les savoirs de base, sans distinction d'âge, de situation ou de statut, organisée sur le même mode et selon des critères communs.

Les formations mises en œuvre visent à la fois :

- à favoriser l'accès aux savoirs de base et à la culture pour permettre à toutes les personnes une meilleure autonomie sociale,
- à favoriser l'insertion professionnelle en rendant possible l'accès à des parcours de formation et/ou à un emploi.

Il s'agit également, dans le souci du développement coordonné de la politique de lutte contre l'illettrisme en région, de créer les bases d'une réponse cohérente et bien identifiée par les différents opérateurs (administrations, collectivités, entreprises...) ayant à connaître de la lutte contre l'illettrisme et qui peuvent s'inscrire dans cette démarche commune.

A ce titre, l'AFB constitue un lieu d'échange, d'optimisation des moyens et d'organisation de la lutte contre l'illettrisme.

Selon les lieux et les situations d'implantation, les AFB se sont constitués différemment sur le territoire régional, soit développés par un prestataire unique, soit à partir du portage de la convention de plusieurs opérateurs par un seul organisme.

Les AFB n'ont pas de personnalité juridique propre. Ils constituent cependant des entités dans lesquelles un ou plusieurs organismes peuvent, sur un territoire donné, intervenir et proposer, dans leurs domaines de compétences, des réponses coordonnées et adaptées aux situations révélées.

L'Atelier de Formation de Base, constitué d'un ou plusieurs organismes, propose une offre de formation permanente, individualisée au niveau des contenus, des rythmes et des durées d'apprentissage.

Les formations mises en œuvre dans le cadre du programme de l'AFB constituent une étape dans la construction du parcours de la personne qui entre à l'AFB, ou engagé antérieurement avec elle.

Dans une recherche d'articulation cohérente avec les autres dispositifs de formation et d'insertion existants, les actions mises en place en AFB visent à développer l'autonomie des personnes accueillies et à favoriser leur insertion socioprofessionnelle progressive.

La constitution et le fonctionnement des AFB s'inscrivent dans une démarche concertée entre les différents commanditaires, et, à ce titre, la mise en œuvre des dispositifs intègrera les spécificités des politiques et programmes d'insertion locaux.

Les ateliers sont soutenus dans leur action par le Centre de ressources illettrisme (CRI) régional, situé au sein de l'ARIFOR (Association Régionale pour l'Information sur la Formation et l'Orientation), qui apporte son expertise sur différents aspects de la lutte contre l'illettrisme (mise à disposition de ressources documentaires, mise en œuvre d'un plan de formation des formateurs, assistance pour l'organisation des ateliers de formation de base, sensibilisation des prescripteurs, animation de groupes d'échange et d'analyse des pratiques....

## Annexe III.2. Réapprentissage du savoir de base pour jeunes de 16 à moins de 26 ans

(Source : Conseil Régional de Champagne-Ardenne)

Le but poursuivi est de permettre à des **jeunes de 16 à moins de 26 ans**, par une **action à temps partiel et non rémunérée**, de se réappropriier la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, dans le but de favoriser leur insertion professionnelle.

Ce type d'action doit **s'intégrer aux parcours de formation et d'insertion existants** (Actions Préparatoires Jeunes, Ateliers Pédagogiques Personnalisés ...) l'ancrage dans ces environnements pouvant se faire au travers de partenariats.

### OBJECTIF DE LA FORMATION :

Permettre aux jeunes concernés :

- d'être capable de lire, écrire, compter,
- d'acquérir et de démontrer des capacités relationnelles compatibles aux exigences de l'environnement socio-professionnel,
- faciliter le parcours de formation en centre et d'insertion dans l'entreprise.

Un **contrat d'objectif individuel** est établi avec chaque jeune :

- il définit les résultats précis et mesurables à atteindre,
- il détermine le rythme et la durée de la formation,
- il est écrit et signé par le jeune, le formateur référent et le correspondant de la structure d'accueil concernée.

A l'issue de l'action, une **évaluation des acquis** formalisée est remise au jeune et à son correspondant, afin de faciliter son intégration simultanée ou ultérieure dans une formation ou dans un emploi.

### CARACTERISTIQUE ET RECRUTEMENT DU PUBLIC :

Jeunes de moins de 26 ans, motivés et volontaires, inscrits dans une mission locale ou PAIO.

L'entrée dans l'opération se fait exclusivement à la demande des missions locales et PAIO, le public ayant pu toutefois être repéré par les partenaires habituels de ces structures.

### DUREE - DEROULEMENT :

**Parcours individualisé** pouvant aller jusqu'à 150 heures (avec 20 heures hebdomadaires maximum) en entrée/sortie continue. Ce parcours pourra être prolongé d'une nouvelle période d'une durée maximum de 150 heures sur proposition des parties signataires du **contrat d'objectif individuel**, après accord de la Région.

## Annexe III.3. Les ateliers de pédagogie personnalisée (APP)

(Source : Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale)

### CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP

#### - LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP

L'Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) est fondé sur une démarche pédagogique spécifique et des modes d'organisations basés sur les sept principes fondamentaux suivants :

1. La personnalisation de la prestation
2. La diversité des publics
3. Les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base
4. L'ancrage territorial
5. Les sources diversifiées de financement
6. Un accueil des publics en flux
7. Un fonctionnement en réseau.

Ces principes sont indissociables et doivent être intégralement respectés pour que le dispositif pédagogique mis en œuvre bénéficie de l'appellation APP.

#### I - 1 - La personnalisation de la prestation

- L'APP met en œuvre une démarche, centrée sur la personne, fondée sur le mode pédagogique de l'auto-formation accompagnée.

- L'APP accueille, à tout moment, toute personne exprimant une demande d'acquisition ou de remise à niveau des savoirs dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base. Un temps d'échanges d'informations réciproques doit permettre à l'APP de déterminer avec la personne la recevabilité de sa demande et la nature des prestations à mettre en place, compte tenu de son profil socioprofessionnel, de son projet et de ses disponibilités.

##### *Le protocole individuel de formation*

- L'APP doit négocier et signer avec chaque personne le protocole individuel de formation qui précise :
  - les objectifs, la durée, le contenu, le rythme et les différentes modalités d'apprentissage prévus,
  - la description de l'organisation pédagogique de l'APP et les moyens mis en œuvre pour développer l'auto-formation accompagnée,
  - les modalités de l'évaluation finale et du suivi,
  - les conditions de renégociation et/ou de prolongation du contrat pédagogique personnel,
  - le nom de la personne référente au sein de l'équipe de l'APP,
  - le coût et l'origine du financement de la prestation,
  - les engagements qualité de l'APP,
  - l'articulation de la prestation APP avec les autres modalités de formation prévues dans le cadre du parcours de formation de la personne.
- L'APP signe le protocole individuel de formation avec la personne selon les modalités et les délais

## **CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP**

définis dans le projet pédagogique annuel de l'APP.

- La personne peut quitter l'APP dès que les objectifs sont atteints.
- L'APP procède à un suivi de la situation professionnelle de la personne trois mois après la sortie de l'APP.
- L'APP remet à chaque personne, à l'issue de la prestation, une attestation qui précise les acquis évalués en fin de parcours dans l'APP et les préconisations sur les suites à donner pour la réalisation de son projet.

### **1 - 2 - La diversité des publics**

- L'APP accueille des publics volontaires qui se présentent dans ses locaux spontanément ou orientés par un prescripteur externe.
  - L'APP accueille des publics adultes divers de part leur âge, leur niveau de formation, leur statut et leurs objectifs liés à leur insertion sociale et professionnelle.
  - Il faut comprendre par «public adulte» les personnes de plus de 16 ans sorties du système scolaire initial. L'APP n'a pas vocation à accueillir les publics scolarisés de moins de 16 ans.
  - L'APP s'adresse à des femmes et des hommes qui formulent une demande d'acquisition ou de remise à niveau des savoirs de base dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique, dans le cadre d'un projet personnel d'insertion sociale et/ou professionnelle.
  - L'APP s'adresse à des personnes dont le statut peut être :
    - Personnes à la recherche d'un emploi rémunéré, inscrites ou non à l'ANPE,
    - Personnes en contrat de travail,
    - Stagiaires de la formation professionnelle,
    - Inactifs.
  - L'APP répond aux demandes des personnes qui expriment des objectifs divers liés à leur insertion sociale et professionnelle :
    - Préparer un examen ou un concours,
    - Bénéficier d'une prestation, de courte durée, d'acquisition ou de remise à niveau des savoirs dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base,
    - Bénéficier d'un appui méthodologique pour les personnes inscrites dans un dispositif de formation à distance,
    - Atteindre les prérequis nécessaires à une nouvelle étape d'un parcours personnel de formation professionnelle, notamment pour une entrée en formation qualifiante,
    - Rechercher une aide à l'écriture dans la perspective de la constitution du dossier pour les personnes inscrites dans des dispositifs de validation des acquis de l'expérience
- L'APP maintient une diversité entre ces publics et évite de se spécialiser au profit d'une catégorie particulière.

## **CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP**

### ***Détermination des publics prioritaires***

L'APP accueille principalement les publics visés par les politiques d'insertion professionnelle et sociale ainsi que les salariés des petites et moyennes entreprises.

- Pour l'Etat, ces publics sont définis par voie de circulaire. Il s'agit principalement des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification.

- Il appartient aux Conseils Régionaux et aux autres collectivités locales, selon des modalités qui leur sont propres, de définir les publics qu'ils souhaitent voir accueillis en APP.

### ***Le statut et la rémunération des personnes***

L'inscription à l'APP ne donne pas droit à une rémunération propre.

- Pour les personnes indemnisées par le régime de l'assurance chômage, le maintien et le montant de leur indemnisation sont liés aux dispositions réglementaires en vigueur à la date de début de la prestation APP.

- Pour les personnes non indemnisées au titre du régime de l'assurance chômage : elles ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle non rémunéré et bénéficient de la couverture sociale accident du travail, au titre de la convention passée avec la DRTEFP.

A cet effet, l'organisme porteur de l'APP envoie mensuellement au CNASEA la liste des stagiaires présents relevant de cette convention, accompagnée des fiches individuelles signées par chaque personne concernée.

- Pour les salariés d'entreprises : ils gardent leur statut de salariés. Une convention de formation doit être signée entre l'entreprise et l'organisme porteur de l'APP qui précise la prise en charge accident du travail.

- Pour les personnes sous main de justice : les règles relatives à la protection sociale des stagiaires de la formation professionnelle ne prévoient pas un régime particulier lorsque le stagiaire est un détenu. C'est le régime ordinaire qui est appliqué.

## **I-3 - Les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base**

### ***Les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base.***

L'APP permet l'acquisition ou la remise à niveau des savoirs dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base.

On entend par :

- culture générale : le français, les mathématiques, l'initiation à une langue étrangère, les sciences (biologie, physique, chimie ...)

- par apprentissage technologique de base : l'initiation à l'internet, l'initiation à la bureautique (traitements de textes et tableurs), l'initiation à la comptabilité.

## **CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP**

### ***Les autres domaines de compétence de l'APP***

- Dans le cadre de la préparation aux examens et concours ou pour une entrée en formation qualifiante, l'APP peut proposer, outre les domaines cités ci-dessus, des savoirs liés aux domaines de l'histoire, de la géographie, du monde contemporain, de la vie sociale et professionnelle (VSP), de la communication écrite et orale.

- L'APP peut aussi proposer des activités de type «éducation civique», «découverte culturelle» en appui au parcours de la personne.

L'APP met à disposition également :

- des méthodes de travail nécessaires à l'apprentissage des savoirs dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base ainsi que pour la préparation de la partie théorique des concours et examens,

- un accompagnement méthodologique qui peut être déconnecté de l'apport de contenus, par exemple, dans le cadre des formations à distance proposées par des organismes de formation tels que les GRETA, le CNED, l'AFPA, ou par différents ministères ou prestataires de formation ouverte et à distance,

- une aide à l'écriture dans la rédaction du dossier que les personnes ont à construire dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience.

L'APP développe dans le cadre d'un appui qui peut être individuel ou collectif, l'autonomie de la personne dans ces apprentissages, sa capacité à communiquer, à s'organiser, à évaluer ses acquis, à agir dans la construction de sa formation, de son parcours et de sa vie sociale et professionnelle.

L'équilibre et la répartition entre les différents domaines relèvent de la responsabilité du comité d'orientation et de suivi de l'APP. Le domaine de la culture générale doit représenter au moins 50% des heures réalisées, tous financements confondus.

### ***Ce qui est exclu du champ de compétence de l'APP***

- les prestations de formation qualifiante ainsi que les activités liées à l'orientation professionnelle. Les formules de type «techniques de recherche d'emploi», «évaluation en milieu de travail» ne sont pas de son ressort.

- les périodes en entreprises, sauf, et de manière exceptionnelle, les activités à caractère pédagogique de type enquête sur l'entreprise ou enquête sur un métier.

### ***Durée de la prestation***

- La prestation en APP se déroule sur une durée courte et à temps partiel.

- La durée maximale est contractualisée sur trois mois renouvelable plafonnée à 300 heures sur l'année civile. L'appréciation du caractère particulier relève de la responsabilité du coordonnateur de l'APP au regard de l'atteinte par la personne des objectifs définis dans le contrat pédagogique personnel.



## CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP

- La prestation doit se dérouler sur un rythme hebdomadaire de 21 heures maximum. A titre exceptionnel, le rythme peut être adapté si les contraintes liées au contrat pédagogique personnel le nécessitent. Ces dérogations doivent être contrôlées par le comité d'orientation et de suivi de l'APP.

### *Dispositions particulières*

- De manière exceptionnelle, l'APP peut répondre à une demande de formation dans des domaines spécifiques autres que ceux du champ habituel des prestations proposées par l'APP.

Le caractère exceptionnel se justifie au regard des besoins du territoire et uniquement en l'absence de réponse existante de la part des organismes de formation implantés au niveau local.

Le besoin doit concerner un domaine précis pour un nombre déterminé de personnes. La réponse doit être limitée dans le temps et circonscrite à un contenu précis. Ces aménagements doivent respecter les exigences du cahier des charges, notamment celle relative à la personnalisation de la prestation.

- Le comité d'orientation et de suivi de l'APP doit approuver cette action et une convention doit être conclue entre l'APP et le commanditaire (financeur, organisme demandeur...).

### **I - 4 - L'ancrage territorial**

- L'APP intervient au niveau local et sa zone géographique est décrite dans le projet pédagogique annuel de l'APP.
- L'APP s'appuie sur un partenariat institutionnel et opérationnel lui permettant de s'inscrire dans les politiques d'éducation, de formation professionnelle et d'emploi qui se développent au niveau local et d'optimiser ainsi l'ensemble des moyens disponibles sur son territoire.

#### *Au niveau institutionnel*

- L'APP doit se faire connaître des instances locales initiant les politiques visant l'insertion sociale et professionnelle, la formation professionnelle et l'emploi, au bénéfice des publics que l'APP accueille.

Le DDTEFP veillera à ce que les APP soient invités, en tant que de besoin, dans les instances de réflexion portant sur les modalités locales de mise en œuvre de ces politiques : politique de la ville, commission locale d'insertion, COTOREP (commission technique d'orientation et de reclassement professionnel), équipe locale du service public pour l'emploi, ...

- Au niveau régional, la DRTEFP veillera à ce que l'offre de services des APP soit connue des instances de concertation régionales, notamment le CCREFP (comité consultatif régional de l'emploi et de la formation professionnelle), qui orientent les politiques d'insertion sociale et professionnelle, de formation professionnelle et d'emploi.

#### *Au niveau opérationnel*

- Les prestations proposées par l'APP sont complémentaires et articulées avec les actions mises en œuvre par les organismes en charge de l'insertion sociale et professionnelle.
- L'APP identifie ces organismes sur son territoire d'intervention. Il arrête avec chacun d'entre eux les

---

## CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP

---

modalités d'un partenariat. Celles-ci sont définies dans un protocole d'accord qui précise les engagements de chaque partie.

- Le partenariat s'établit avec les organismes d'orientation des publics vers l'APP (agences locales pour l'emploi, missions locales, services sociaux de la commune ou du département, COTOREP...), avec les organismes d'insertion sociale et professionnelle (association intermédiaire, entreprise d'insertion...), les organismes de formation, les entreprises et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA).

- Le comité d'orientation et de suivi de l'APP est informé de ces protocoles.

### **1 - 5 - Les sources diversifiées de financement**

- Le budget de fonctionnement de l'APP repose sur le principe du pluri-financement, assuré notamment par l'Etat, les collectivités territoriales, les entreprises et les organismes paritaires collecteurs agréés.

- L'Etat s'engage à étudier et à instruire, dans des délais les plus rapides possibles, les demandes de financement des organismes porteurs et apporte son aide dans la recherche des financements complémentaires.

- La contribution de l'Etat est justifiée par l'accueil au sein des APP des publics prioritaires définis dans le cadre des politiques publiques visant leur insertion sociale et professionnelle. Le montant de cette contribution doit permettre à l'APP d'accueillir, tout au long de l'année, ce public dont le nombre a été préalablement arrêté dans le projet pédagogique annuel de l'APP.

Ces crédits sont attribués sur la base d'une convention annuelle de financement signée entre le Directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et l'organisme porteur de l'APP.

- Le financement des prestations de l'APP par les bénéficiaires est possible. L'APP doit établir un contrat de formation professionnelle (article L 920.13 du code du travail) pour les personnes payant 100% de la prestation. Le montant total des prestations payantes est plafonné à 5% du budget prévisionnel annuel de fonctionnement.

- Aucune contribution financière ne peut être demandée aux personnes relevant des politiques prioritaires de l'Etat.

- Le budget prévisionnel annuel de fonctionnement est inscrit dans le projet pédagogique de l'APP.

- Le coût de la prestation est validé par le comité d'orientation et de suivi de l'APP à l'occasion de la présentation du budget prévisionnel annuel de fonctionnement.

- L'APP s'engage à transmettre à la DRTEFP le budget prévisionnel annuel de fonctionnement intégrant l'ensemble des financements prévus pour le fonctionnement de l'APP.

## CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP

### I - 6 - Un accueil des publics en flux

- L'APP doit être en capacité d'accueillir et de former chaque personne, individuellement, à tout moment, tout au long de l'année selon les modalités définies dans le projet pédagogique annuel de l'APP.
- Les périodes de fermeture aux publics doivent être limitées et ne pas excéder 6 semaines dans l'année. Elles doivent tenir compte des rythmes d'activités constatées aux cours des précédents exercices et des spécificités économiques ou culturelles du territoire (vendanges, saison touristique, événement culturel...).
- L'APP doit être ouvert et accessible au public du lundi au vendredi.
- L'APP, après avis de son comité d'orientation et de suivi, peut déterminer des plages horaires de fermeture au public pour permettre la coordination interne et le travail pédagogique. Ces périodes de fermeture ne peuvent pas excéder 4 jours par mois.
- Le rythme et les modalités d'accueil sont inscrits dans le projet pédagogique annuel de l'APP et portés à la connaissance des partenaires du territoire, en particulier ceux responsables des dispositifs d'accueil.

#### *Dispositions particulières*

- L'APP peut décider d'ouvrir, en permanence ou de façon ponctuelle, des plages horaires en soirée sous réserve du respect des dispositions des contrats de travail des personnes assurant ces permanences.
- Les antennes territoriales et les antennes institutionnelles peuvent être ouvertes de façon temporaire dans l'année ou selon des plages horaires hebdomadaires limitées.

Ces dispositions, validées par l'organisme porteur de l'APP, sont présentées au comité d'orientation et de suivi.

### I - 7 - Un fonctionnement en réseau

Le fonctionnement en réseau national des APP implique que chaque APP respecte les dispositions suivantes :

- L'APP accepte de mutualiser ses ressources pédagogiques et de faire connaître ses bonnes pratiques pour le bénéfice de tous les APP, afin de rechercher, chaque fois que possible, des économies d'échelles et de moyens.
- L'APP répond aux sollicitations de la DGEFP qui a confié l'animation nationale des APP à un organisme qu'elle conventionne à cet effet, ainsi qu'à celles de l'animation régionale mise en place par la DRTEFP. L'APP s'inscrivant dans une démarche collective visant à accroître la qualité des prestations au bénéfice des publics accueillis en APP, il ne peut pas se soustraire de manière systématique à ces sollicitations.
- L'APP a l'obligation de saisir les informations statistiques et l'organisme porteur de l'APP s'engage à

## **CAHIER DES CHARGES : LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APP**

---

alimenter mensuellement le système d'information national initié par la DGEFP. Pour ce faire, l'organisme porteur doit abonner chaque APP à l'organisme conventionné par la DGEFP à cet effet.

- L'APP s'engage à respecter les engagements décrits dans la charte nationale de qualité et à les afficher dans un lieu visible par tout public fréquentant l'APP.

- L'APP doit afficher la dénomination APP dans les locaux fréquentés par le public.

## **Annexe IV**

### **Les organismes travaillants dans le domaine de l'alphabétisation en Région Bruxelloise**

Ils existent 107 organismes travaillant dans le domaine de l'alphabétisation en Région Bruxelloise.

#### **Associations du Nord-Ouest de Bruxelles : 18**

Maison en Couleurs  
Pluriel (le)  
Centre d'Entraide de Jette  
Actions et Savoirs  
Vie féminine Bruxelles - Espace Femmes Jette  
Collectif Alpha (Molenbeek)  
La Porte Verte  
Lire et Ecrire Bruxelles Zone Nord-Ouest  
Foyer des jeunes (Dar al Amal)  
SAMPA (Service d'Aide aux Molenbeekois Primo-Arrivants)  
Centre d'Etudes des Sciences Optiques Appliquées  
L'Oranger  
Alpha-Signes  
Maison de la femme "CLES"  
Institut Edmond Machtens  
La Rue  
Maison d'Entraide pour le Développement Social  
Le Piment

**Associations du Sud-Est de Bruxelles : 16**

Maison Mosaïque Etterbeek (Vie Féminine)  
Welcome - Babbelkot  
Centre Culturel d'Etterbeek - Espace Senghor  
Proforal  
L'Aile  
EPFC  
Lire et Ecrire Bruxelles Zone Sud-Est  
Le Maître Mot  
Ciré  
Espace Couleurs Femmes Ixelles- Vie féminine  
Alpha-Andromède  
Groupe contact sensibilisation (GCS)  
La Voix des Femmes  
SIMA asbl  
Institut Auderghemois de Promotion Sociale  
Maison de Quartier "Le Pavillon"

**Associations du Sud de Bruxelles : 17**

Nadi  
Lire et Ecrire Bruxelles Zone Sud  
Maison Mosaïque Saint-Gilles (Vie Féminine)  
Quartier et Famille (QUEF)  
GAMA asbl  
Hispano-Belga  
Collectif Alpha (Saint-Gilles)  
Centre Familial Belgo-Immigré  
Cours de Promotion Sociale de Saint-Gilles  
Cours de promotion sociale Uccle  
Adeppi Bruxelles  
Maison des Femmes  
Entraide et Culture  
Partenariat Marconi  
Collectif Alpha (Forest)  
CONVIVALITES asbl  
Animation Prévention Socioculturelle Le PAS

### Associations du Nord-Est de Bruxelles : 23

Maison Mosaïque de Schaerbeek - Vie Féminine  
Ateliers des Petits Pas  
Média Femmes Internationales  
Maison de Quartier d'Helmet  
Harmonisation sociale schaerbeekoise  
L'Esperluète  
Cati- Centre d'Alphabétisation pour Travailleurs Immigrés  
Cedas (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois)  
D+ Schaerbeek  
Le Figuier  
Lire et Ecrire Bruxelles Zone Nord-Est  
Cours de Promotion sociale de Schaerbeek  
APAB (Association de la pensée d'Atatürk en Belgique)  
Centre Culturel d'Evere  
Avenir  
CTL La Barricade  
Gaffi  
Groupe Contact et sensibilisation  
ISPAT  
Sima Bruxelles  
La voix des femmes  
EPFC  
CPAS de St-Josse



**Associations de l'Ouest de Bruxelles : 9**

Centre Anderlechtois de Formation (CAF)  
Les Amis de l'Étincelle  
Agence Locale pour l'Emploi d'Anderlecht - ALE Anderlecht  
Service d'Accompagnement de Bruxelles  
Maison des Enfants d'Anderlecht (La)  
Le Manguier en Fleurs - Nti ya Mangulu  
Cours de Promotion Sociale Erasme  
Convergence  
Service Social de Cureghem

Associations du Centre de Bruxelles : 24

Centre Social (Rue Haute)  
TEFO  
Caria  
Asbl Joseph Swinnen  
FORMOSA  
Bruxelles Laïque  
Association Sportive et Educative Anneessens - ASE Anneessens  
Habitat et Rénovation  
Centre Social du Béguinage  
Camelia - Hommes  
Maison de la Solidarité  
La Rosée/Casg  
Arc en Ville  
Ateliers du Soleil  
Swinnen - Maison de quartier le 35  
Cultures et santé - Promosanté  
Job-Office  
Lire et Ecrire Bruxelles Zone Centre  
Alpha Laeken - Entraide Bruxelles  
Athénée Rive Gauche (Promotion sociale)  
La Chôm'Hier-AID asbl  
Maison Mosaïque de Laeken-Vie féminine  
Union des locataires quartier Nord\_Projet Cohésion Sociale  
Versailles-Val Marie  
Institut de Promotion Sociale de la Communauté Française de Evere-  
Laeken

## Annexe V



## CIRCULAIRE RELATIVE AUX SUBVENTIONS DE PROJETS

## « ALPHA-CULTURE »

Des subventions forfaitaires peuvent être octroyées pour soutenir des projets répondant aux conditions suivantes

**1. Les promoteurs**

Pour les projets de type 1, 2 et 3

**Organismes organisant régulièrement des formations d'alphabétisation et d'Alpha FLE** (français langue étrangère débutant) reconnus, agréés ou régulièrement subventionnés par la Communauté française, la Commission communautaire française de la Région Bruxelles Capitale COCOF ou la Région wallonne

Pour les projets de type 3

**Structures artistiques ou socio-artistiques** connues ou reconnues par la Direction générale de la Culture

**2. Les collaborations artistiques et culturelles**

Les organismes de formation d'alphabétisation conçoivent et développent leur projet en collaboration

- **soit avec une structure artistique ou socio-artistique** connue ou reconnue par la Direction générale de la Culture : (par exemple : Centre d'expression et de créativité (CEC), Compagnie de théâtre-action, Collectif d'artistes, Théâtre, Service pédagogiques de musées, de théâtres et d'institutions culturelles, ...)
- **soit avec un intervenant artistique** ayant des compétences reconnues dans le domaine artistique et pédagogique (sur base d'un curriculum vitae et d'un dossier personnel succinct attestant de l'expérience requise).

Tous les domaines sont concernés : arts plastiques, écriture créative, danse, théâtre, musique, cinéma d'animation, arts forains, arts émergents : hip hop, slam, graffitis ...

### 3. Les projets

Les projets doivent présenter un caractère exceptionnel par rapport aux activités habituelles de l'organisme

#### Types de projets

3 types de projets sont distingués :

##### **1. Initiation à une pratique artistique:**

L'objectif est d'initier les apprenants à un langage artistique en rencontrant des enjeux d'apprentissage et d'expression

Le développement du projet inclut au moins une sortie culturelle en lien avec la pratique artistique.

Un minimum de 30 heures est requis pour un groupe minimum de 10 apprenants sur une durée d'au moins 4 mois.

Le projet doit être mené pendant ou parallèlement à la période de formation. .

##### **2. Réalisation collective :**

L'objectif est de concrétiser des activités de pratiques artistiques ou culturelles par une réalisation collective de type artistique ou culturel

Le projet implique un minimum de 10 apprenants sur une durée soit d'au minimum 6 mois ou 5 interventions artistiques, soit d'au minimum un an ou 10 interventions artistiques selon le forfait postulé.

Le projet peut mais ne doit pas nécessairement faire suite à un projet de type 1.

##### **3. Promotion et diffusion d'une réalisation :**

L'objectif est de susciter la promotion et la diffusion d'une réalisation collective de type artistique ou culturel produite par un organisme de formation en alphabétisation ou une structure artistique ou socio-artistique en lien avec un groupe d'apprenants.

Le projet peut mais ne doit pas nécessairement faire suite à un projet de type 2.

#### Subventions forfaitaires

- Pour les projets de type 1(initiation à une pratique artistique) : 1.000 €
- Pour les projets de type 2 (réalisation collective) : 1.500 € ( projet de 6 mois ou 5 interventions artistiques), 2.000 ou 2.500 € (projet d'un an ou 10 interventions artistiques)
- Pour les projets de type 3 (promotion et diffusion d'une réalisation) : 1.000 ou 1.500 €

Seules les subventions pour un projet de type 2 et de type 3 sont cumulables la même année pour la même réalisation.

## **La procédure**

Les subventions forfaitaires sont imputées sur des crédits facultatifs : ce qui signifie que toute demande répondant aux conditions et critères d'octroi n'ouvre pas un droit obligatoire à la subvention et qu'elle sera rencontrée dans la mesure des crédits disponibles.

### **Constitution du dossier**

Le dossier doit être déposé auprès du service de l'éducation permanente par le promoteur selon les formes indiquées par l'administration (formulaire joint à la circulaire et accessible sur le site [www.cfwb.be/educperm](http://www.cfwb.be/educperm)). Il comprendra notamment les éléments suivants:

- 1° L'identification de l'organisme de formation en alphabétisation:
  - o Coordonnées
  - o Nom de la personne porteuse de projet
  - o Présentation de l'organisme (reconnaissance, agrément ou subventionnement )
- 2° L'identification de l'intervenant artistique ou de la structure artistique ou socio-artistique
  - o Coordonnées
  - o Nom de la personne intervenant dans le projet
  - o Présentation de l'intervenant (CV) ou de la structure
- 3° Présentation du projet par le promoteur et l'intervenant ou la structure (contexte, description et objectifs, discipline, implication des apprenants, calendrier,...)
- 4° Budget relatif au projet

### **Examen des dossiers**

La recevabilité du dossier est confirmée au promoteur si le dossier est complet et après validation de la reconnaissance (ou l'agrément, subventionnement régulier) de l'organisme de formation en alphabétisation.

Une commission administrative sélectionne les projets dans les limites des crédits disponibles. Les propositions sont présentées à la décision du Ministre.

Cette commission réserve la priorité à la qualité et à l'originalité des projets.

Elle réserve une attention particulière

- Aux organismes introduisant un projet pour la première fois
- Au renouvellement des projets introduits par le même organisme.

Cette commission est composée de :

- o Un-e représentant-e du service général de l'Inspection
- o Un-e représentant-e du service de l'Education permanente
- o Un-e représentant-e du secteur de la créativité

et selon les disciplines sur lesquelles portent les dossiers

- o Un-e représentant-e de la Direction générale de la Culture (secteur pluridisciplinaire)

- Un-e représentant-e du service général des arts de la scène
- Un-e représentant-e du service général de la Lecture publique et des Lettres
- Un-e représentant-e du service des Arts plastiques

### **Calendrier**

- Dépôt des dossiers en 3 exemplaires : **31/01 de chaque année**
- Communication des décisions : **31/05**
- Mise en liquidation d'une première tranche de 85% de la subvention : dans le courant du mois de juillet
- Solde de la subvention mis en liquidation sur base du respect des conditions fixées pour la justification de la subvention.
- Réalisation des projets : finalisation **au plus tard le 30/11 de l'année suivante**

### **Justification des subventions**

Le dossier de justification doit comporter les éléments suivants et doit être déposé au plus tard le 30/11 de l'année suivante:

- Rapport d'activités relatif au projet comprenant la présentation de traces (textes, photos, témoignages,...) et d'une évaluation par les participants.
- Compte recettes relatif au projet
- Copie des pièces justificatives admissibles à concurrence du montant de la subvention.

### **Dépenses admissibles :**

- frais d'intervention artistique,
- frais liés à la/aux sortie(s) culturelle(s),
- achat de matériel lié à l'animation ou à la réalisation,
- frais liés à la production, promotion ou diffusion de la réalisation.

Si l'organisme promoteur ne peut justifier tout ou partie de l'avance de 85%, il est tenu de rembourser la Communauté française dans les délais et selon les modalités fixées par l'administration.

Fait à Bruxelles, le

19-07-2007

La Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse



## Annexe VI

## Grille d'entretien auprès des intervenants des champs social, formatif et culturel

L'objet de ce questionnaire est de contribuer à la réalisation d'une recherche universitaire :

l'analyse des pratiques de développement culturel dans le cadre des formations (pratiques culturelles mises en œuvre pendant la formation.

L'analyse de l'impact de ces pratiques de développement culturel sur les stagiaires en termes de rapport à l'écrit ; de rapport à soi ; de rapport aux autres.

Questionnement	Thèmes de recherche
<p><b>1- Pouvez-vous me dire ce que vous faites au sein de votre structure et quelle est votre mission essentielle ?</b>  <b>Relance :</b> Votre poste : intitulé ? Depuis quand ? (expérience) Qu'avez-vous fait avant (parcours professionnel, formation initiale) ? Avec quel public ?</p>	<p><i>Fonction de l'intervenant et type de structure : formateur, animateur, écrivain, travailleur social...</i></p> <p><i>Situation professionnelle de la personne et formation</i></p>
<p><b>2- Pour vous qu'est-ce que représente la culture ? Et selon vous que signifie le terme « pratiques culturelles » ?</b>  <b>Relance :</b> Pouvez-vous me donner une définition, quelques exemples... Dans votre vie est-ce important, quelles sont vos pratiques culturelles ?</p>	<p><i>Représentation des intervenants / culture</i></p>
<p><b>3- Pensez-vous que les personnes avec qui vous travaillez ont des pratiques culturelles ?</b>  <b>Relance :</b> Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?</p>	<p><i>Représentation des intervenants / pratiques culturelles des publics</i></p>
<p><b>4- Les pratiques de développement culturel font-elles partie intégrante de votre pratique professionnelle et dans quels buts ?</b>  <b>Relance :</b> Quels types de pratiques culturelles ? (atelier d'écriture, photo, cinéma, danse, sérigraphie, musique...) et pourquoi ?  Etes-vous formé(e) à l'usage de ces pratiques ?  Faites-vous appel à des intervenants extérieurs ?</p>	<p><i>Pratiques de développement culturel et pratiques pédagogiques</i></p>
<p><b>5- Les pratiques de développement culturel peuvent-elles mobiliser ces personnes dans leur rapport aux apprentissages des savoirs de base ?</b>  <b>Relance :</b> Si oui, en quoi ? Si non, quels sont les obstacles ?</p>	<p><i>Apport des pratiques de développement culturel et apprentissage des savoirs de base</i></p>

Questionnement	Thèmes de recherche
<p><b>6- Les pratiques de développement culturel peuvent-elles mobiliser ces personnes dans leur formation ou dans leur projet professionnel ?</b>  <b>Relance :</b> Si oui, en quoi ? Si non, quels sont les obstacles ?</p>	<p><i>Apport des pratiques de développement culturel et mobilisation dans la formation</i></p> <p><i>Apport des pratiques culturelles et projet professionnel</i></p>
<p><b>7- Les pratiques de développement culturel peuvent-elles mobiliser ces personnes dans leur insertion sociale ?</b>  <b>Relance :</b> Si oui, en quoi ? Si non, quels sont les obstacles ?</p>	<p><i>Apport des pratiques de développement culturel et insertion sociale</i></p>
<p><b>8- Les pratiques de développement culturel peuvent-elles mobiliser ces personnes de manière générale ?</b>  <b>Relance :</b> Si oui, en quoi ? Si non, quels sont les obstacles ?</p>	<p><i>Apport des pratiques de développement culturel et mobilisation au sens estime de soi, bien être, accès à la citoyenneté...</i></p>
<p><b>9- Si vous êtes intervenant (e) dans l'action formative, avez-vous un programme commun avec des intervenants pour la dimension culturelle ?</b></p> <p><b>Si vous êtes intervenant (e) du champ culturel, avez-vous un programme commun avec la formation linguistique ?</b></p>	
<p><b>10- Selon vous, quel est l'impact des pratiques de développement culturel en termes d'amélioration des compétences linguistiques ?</b>  <b>Avec quelle durée ?</b></p>	
<p><b>11- Quels transferts s'opèrent de l'usage des pratiques de développement culturel (non-contraintes) aux situations de communication écrite socialement normée ?</b>  <b>Avec quels types de publics cela réussit-il le mieux ?</b></p>	
<p><b>12- Quels savoir-faire développe-t-on dans ces ateliers de pratiques de développement culturel ?</b>  <b>Avec quelle médiation y a-t-il plus de résultats ?</b></p>	
<p><b>13- Que représente pour vous une personne en situation d'illettrisme ?</b></p>	
<p><b>14- Que pensez-vous apporter aux stagiaires ?</b></p>	



## Annexe VII

## Grille d'entretien auprès des apprenants - stagiaires

Questionnement	Thèmes de recherche
<p>① <b>Pouvez-vous me dire ce que vous faites actuellement ?</b> Si vous suivez une formation, si vous travaillez, si vous êtes à la recherche d'un emploi, si vous êtes mère/père de famille ...</p> <p><b>Relance :</b> Quel type de formation (intitulé, durée, validation) ? Depuis quand ? Quel type de travail (poste, entreprise, contrat) ? Depuis quand ?</p> <p>Quel type d'emploi recherchez-vous ? Vous êtes père ou mère de famille ?... (nombre d'enfants ...)</p>	<p><i>Situation de la personne</i></p> <p><i>Information sur la situation actuelle de la personne : vie sociale, familiale et professionnelle</i></p> <p><i>Ressenti de la personne vis-à-vis de sa situation (plutôt satisfaite, ou non...)</i></p>
<p>② <b>Et avant, vous avez été scolarisé ? et où ?</b></p> <p><b>Relance :</b> Et l'école, c'est un souvenir plutôt agréable ou au contraire vous préférez ne plus y penser ? Vous vous souvenez de la dernière classe suivie ?</p> <p>A l'issue de votre formation, vous avez passé un examen ou un diplôme ?</p>	<p><i>Vie scolaire et rapport à l'écrit</i></p> <p><i>Situation de la personne : analphabétisme, illettrisme, FLE - Formation de base, professionnelle, ...</i></p> <p><i>Langue maternelle</i></p> <p><i>Appréhension, vécu vis-à-vis de l'apprentissage, rapport à l'écrit pendant la scolarité</i></p>
<p>③ <b>Pour vous, aujourd'hui, lire, écrire qu'est ce que ça représente ?</b></p> <p><b>Relance :</b> Pourquoi écrivez-vous ? Que lisez-vous : BD, roman, presse... Votre situation actuelle (en formation) a-t-elle changé quelque chose dans votre relation à l'écrit (c'est plus facile, c'est toujours difficile, j'ai découvert qu'écrire n'était pas si difficile, depuis, j'écris...) et pourquoi ?</p>	<p><i>Rapport à l'écrit aujourd'hui et formation</i></p> <p><i>Représentation vis-à-vis de l'écrit et pratiques d'écriture et de lecture-évolution ou non de ces pratiques et pourquoi ?</i></p> <p><i>Apport des pratiques d'écriture ou rejet</i></p>
<p>⑤ <b>La culture, pour vous, qu'est-ce que ça veut dire ? Que faites vous pendant le temps libre ?</b></p> <p><b>Relance :</b> Est-ce que vous avez l'occasion d'aller à la bibliothèque, dans une librairie, au cinéma, à un concert, de regarder des émissions culturelles à la télé ? Pratiquez-vous la pêche, la danse de salon, la pétanque, un instrument de musique, ou autre ? A quelle fréquence ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples ?</p>	<p><i>Représentations de la personne/culture et connaissance de ses pratiques culturelles</i></p>
<p>⑥ <b>Pouvez-vous m'expliquer ce que vous faites dans le cadre de votre programme de formation ? Des actions culturelles ou artistiques font-elles partie du programme ? Si oui lesquelles (ateliers d'écriture, peinture, théâtre...)</b></p>	<p><i>Apport des pratiques culturelles dans le cadre de la formation et impact (estime de soi, transformation du rapport à l'écrit, insertion sociale, professionnelle)</i></p>

<p><b><u>Relance :</u></b> Faites-vous surtout de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul ...</p> <p>Aviez-vous déjà eu ce type d'expérience (pratiques culturelles) ? Ou peut-on dire que la formation vous a permis de découvrir ce type de pratiques ? Qu'est-ce que les pratiques culturelles vous apportent ? Cela vous aide à :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. prendre confiance en vous ?</li> <li>2. découvrir des raisons d'écrire, de lire, d'apprendre ?</li> <li>3. faire des démarches plus facilement pour trouver un emploi, pour communiquer avec des institutions, pour participer à la vie de votre quartier, de votre ville, vous engager dans des associations, mouvements...</li> </ol> <p>Autres apports...</p>	
<p>⑦ <b>A travers votre formation, qu'est-ce que vous retenir de plus important pour vous et pourquoi ?</b></p> <p><b><u>Relance :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les apprentissages de base (lire, parler, écrire, compter...)?</li> <li>- Les apprentissages pratiques (remplir un formulaire...)?</li> <li>- Les pratiques culturelles (visiter un musée, fréquenter une bibliothèque, rencontrer un écrivain)?</li> </ul>	<p><i>Impact des pratiques de développement culturel pour le stagiaire</i></p>
<p>⑧ <b>Vous avez participé au Festival de l'écrit ou à un événement culturel ?</b> <b>Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?</b></p> <p><b><u>Relance :</u></b> Si oui, qu'est ce que cela a changé ? Qu'est ce que cela vous a apporté ? (estime de soi, transformation du rapport à l'écrit, démarche de formation, d'insertion sociale et professionnelle) Qu'est-ce qui a été un moteur de changement ? Qu'est-ce qui a été un frein ?</p>	<p><i>Impact du Festival de l'écrit ou de l'événement culturel sur le stagiaire</i></p>

## **ANNEXE VIII**

### **Questionnaire auprès des détenus**

Que signifie pour vous lire, ici, en Maison d'arrêt ? Rencontrez-vous des difficultés ?  
Lesquelles ?

Qu'est-ce que la lecture vous apporte ?

Quel type de lecture : livres, magazines, autre ? Pouvez-vous me citer un ou des titres de  
livres de magazines, des auteurs ?

Allez-vous à bibliothèque ? Et pour quoi faire ?

Qu'écrivez-vous et pourquoi ?

Pourquoi venez-vous à l'école en Maison d'arrêt ?

Que faites-vous à l'école ?

Qu'est-ce que cela vous apporte ? Qu'est-ce qui est le plus important pour vous et  
pourquoi ?

<b>AVANT – PROPOS .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>8</b>
<b>PREMIERE PARTIE : PLACE DE L’ACTION CULTURELLE DANS LA LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME .....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE I – ILLETTRISME ET CULTURE .....</b>	<b>16</b>
<b>1. Emergence de la notion d’illettrisme.....</b>	<b>17</b>
<b>2. Des définitions successives.....</b>	<b>21</b>
2.1. Des institutions définissent l’illettrisme .....	22
2.2. L’illettrisme, une problématique transversale .....	26
<b>3. Politique publique actuelle : priorités et pratiques mises en œuvre.....</b>	<b>29</b>
3.1. Formation de base et place de la culture .....	29
3.2. L’ANLCI, un cadre national de référence .....	30
3.3. L’offre de formation de base : de quel dispositif parle-t-on ? .....	33
<b>4. La difficile mesure de l’illettrisme .....</b>	<b>35</b>
4.1. Enquête Internationale de l’Alphabétisation des Adultes (EIAA).....	36
4.2. L’évaluation de la maîtrise de la compréhension de l’écrit à la JAPD .....	38
4.3. L’évaluation des compétences de lecture de la population pénale .....	39
4.4. Evaluation des difficultés des adultes face à l’écrit par l’enquête IVQ 2004 ....	41
4.5. Evaluation des difficultés des adultes face à l’écrit par l’enquête IVQ 2005 ....	42
<b>5. Culture et rapport à l’écrit.....</b>	<b>44</b>
5.1. La culture, un concept en mouvement .....	45
5.2. Qu’en est-il des cultures populaires ? .....	51
5.3. Culture savante et démocratisation culturelle.....	53
5.4. Culture populaire / culture dominée.....	54
5.5. Des cultures / démocratie culturelle.....	55
<b>6. Pratiques culturelles illettrées et lettrées .....</b>	<b>57</b>
<b>7. Politiques culturelles et illettrisme .....</b>	<b>60</b>
7.1. Le manifeste de l’Unesco .....	61
7.2. La charte des bibliothèques .....	62
7.3. Le droit de lire.....	62
7.3.1. L’accroissement des bibliothèques .....	63
7.3.2. Le contrat de ville-lecture .....	64
7.3.3. Europe et expression culturelle .....	67
7.3.4. Un Observatoire national des pratiques culturelles.....	70

<b>CHAPITRE II – ACTIONS CULTURELLES ET RAPPORT A L’ECRIT</b>	
<b>DANS L’OFFRE DE FORMATION .....</b>	<b>76</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>77</b>
<b>1. Caractéristiques de la région Champagne-Ardenne.....</b>	<b>78</b>
1.1. Le mouvement migratoire en Champagne-Ardenne.....	80
1.2. Les principaux secteurs d’activités .....	81
<b>2. L’organisation de la lutte contre l’illettrisme en Champagne-Ardenne.....</b>	<b>84</b>
2.1. Un chargé de mission ANLCI.....	84
2.2. Un Centre régional de ressources illettrisme .....	84
2.3. Des dispositifs et des organismes de formation .....	85
2.4. Des équipements culturels.....	90
2.5. Equipement culturels et lutte contre l’illettrisme.....	92
<b>3. Le Festival de l’écrit en Champagne-Ardenne .....</b>	<b>94</b>
3.1. Contexte : un cadre associatif.....	94
3.2. Activités d’Initiales .....	95
3.2.1. La prévention de l’illettrisme par l’accompagnement à la scolarité.....	96
3.2.2. Le Festival de l’écrit.....	96
3.2.3. La formation des intervenants de la prévention et de la lutte contre l’illettrisme.....	97
3.2.4.L’animation du réseau.....	97
3.3. Le dispositif du Festival de l’écrit .....	97
3.3.1. Caractéristiques du Festival de l’écrit .....	98
3.3.2. Déroulement du Festival de l’écrit.....	101
<b>4. Caractéristiques générales de la région bruxelloise .....</b>	<b>106</b>
4.1. Démographie .....	107
4.2. La Région Bruxelles-Capitale.....	107
4.3. Le mouvement migratoire en région bruxelloise.....	108
4.4. Marché du travail et secteurs d’activité .....	108
4.5. Niveau de vie des habitants .....	110
4.6. Enseignement.....	111
4.7. Les équipements culturels .....	111
4.7.1 Les bibliothèques.....	111
4.7.2. Les centres culturels, salles de spectacle et musées.....	111
<b>5. L’organisation de la lutte contre l’illettrisme en région bruxelloise.....</b>	<b>112</b>
5.1. Un constat et des chiffres .....	112
5.2. La politique de lutte contre l’illettrisme .....	115
5.3. La mise en œuvre de la lutte contre l’illettrisme en région bruxelloise .....	117
5.3.1. Des dispositifs complémentaires .....	118

5.3.2. L’alphabétisation au regard des activités des organismes .....	119
5.3.3. Les partenaires institutionnels impliqués .....	121
<b>6. Des pratiques de développement culturel à Bruxelles .....</b>	<b>122</b>
6.1 Entre-mots .....	123
6.2. Le constat .....	123
6.3. Atelier de photo-écriture et peinture .....	123
6.3.1. Contexte : un cadre de formation.....	124
6.3.2. Caractéristiques de l’atelier de photo-écriture et peinture .....	124
6.3.3. Déroulement de l’atelier de photo-écriture et peinture .....	124
<b>CHAPITRE III – PRATIQUES CULTURELLES ET DEMARCHES</b>	
<b>PEDAGOGIQUES DES PROFESSIONNELS DANS LA LUTTE CONTRE</b>	
<b>L’ILLETTRISME.....</b>	<b>130</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>131</b>
<b>1. Caractéristiques des intervenants .....</b>	<b>133</b>
1.1. Les intervenants de l’action sociale... ..	133
1.2. Les intervenants de l’action formative .....	136
1.3. Les intervenants de l’action culturelle .....	139
<b>2. Quelles représentations ont les intervenants des apprenants-stagiaires ? .</b>	<b>144</b>
2.1. Représentations des intervenants portant sur les manques des personnes en situation d’illettrisme .....	145
2.1.1. Les représentations des intervenants du champ social .....	145
2.1.2. Les représentations des intervenants du champ formatif.....	145
2.1.3. Les représentations des intervenants du champ culturel .....	145
2.2. Les représentations par catégories .....	146
2.2.1 Première catégorie : l’insuffisance de maîtrise des savoirs de base.....	146
2.2.2. Deuxième catégorie : la souffrance, le mal-être .....	147
2.2.3. Troisième catégorie : la dépendance.....	148
2.2.4. Quatrième catégorie : l’exclusion familiale, sociale, culturelle et professionnelle.....	149
<b>3. Quelles représentations ont les intervenants des pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires ? .....</b>	<b>154</b>
3.1. Des cultures.....	155
3.2. Trois visions des pratiques culturelles au quotidien des apprenants- stagiaires	157
3.2.1. Une vision misérabiliste.....	157
3.2.2. Une vision populiste .....	159
3.2.3. Une vision d’une culture avec ses caractéristiques propres et ses limites	159

<b>4. Pratiques de développement culturel mises en œuvre dans les démarches pédagogiques .....</b>	<b>162</b>
4.1. Des champs d'intervention et des pratiques de développement culturel.....	163
4.1.1. Le champ social.....	163
4.1.2. Le champ formatif .....	164
4.1.3. Le champ culturel .....	165
4.2. Places et objectifs des pratiques de développement culturel .....	166
4.2.1. Des pratiques de développement culturel accessoires et ponctuelles.....	166
4.2.2. Des pratiques de développement culturel essentielles et constantes.....	168
4.2.3. Les objectifs énoncés : du récréatif à l'accès à la culture comme droit via un support pédagogique .....	169
4.3. Des approches pédagogiques inégales.....	172
4.3.1. Des actions ponctuelles.....	173
4.3.2. Des approches pédagogiques s'inscrivant dans un projet.....	175
4.4. Une pratique de développement culturel : l'atelier d'écriture .....	178
4.4.1. Que signifie le terme « atelier d'écriture » ?.....	179
4.4.2. Qu'en disent les intervenants interviewés ? .....	181
<b>Conclusion .....</b>	<b>183</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : PRATIQUES CULTURELLES ET PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME.....</b>	<b>186</b>
<b>CHAPITRE IV – PRATIQUES CUTURELLES AU QUOTIDIEN DES APPRENANTS-STAGIAIRES.....</b>	<b>187</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>188</b>
<b>1. Caractéristiques sociodémographiques des apprenants-stagiaires .....</b>	<b>190</b>
1.1. Sexe, âge, lieux de vie et de formation .....	190
1.2. Origines familiales et sociales .....	193
1.3. Vie et parcours scolaire des apprenants-stagiaires.....	195
1.3.1. Des parcours complexes.....	195
1.3.2. Des difficultés liées à plusieurs facteurs.....	197
1.4. Situation personnelle et professionnelle des apprenants-stagiaires.....	201
<b>2. Représentations de la culture et pratiques culturelles au quotidien .....</b>	<b>207</b>
2.1. Représentations de la culture.....	207
2.1.1. Des conceptions de la culture.....	208
2.2. Pratiques culturelles au quotidien.....	220
2.2.1. Les activités extérieures.....	220
2.2.2. Les médias.....	223

<b>3. Représentations et pratiques de l'écrit.....</b>	<b>241</b>
3.1. L'écrit, facteur d'exclusion.....	242
3.2. Un rapport à l'écrit encore difficile.....	245
3.3. Lire, écrire : des compétences de base vues comme indispensables .....	248
<b>4. Modalisation et pratiques de lecture .....</b>	<b>252</b>
<b>5. Rapport à l'écrit en Maisons d'arrêt.....</b>	<b>261</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>271</b>

<b>CHAPITRE V – RAPPORT A LA FORMATION LINGUISTIQUE VU PAR LES APPRENANTS-STAGIAIRES.....</b>	<b>273</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>274</b>
<b>1. Rapport à la formation linguistique .....</b>	<b>275</b>
1.1. L'orientation vers les dispositifs d'apprentissage formels et non formels .....	276
1.2. Les enjeux énoncés .....	280
1.2.1. Première catégorie : acquérir une plus grande autonomie .....	281
1.2.2. Deuxième catégorie : sortir de l'isolement et s'inscrire dans un tissu social .....	281
1.2.3. Troisième catégorie : accéder à l'emploi ou se maintenir dans son emploi.....	282
1.2.4. Quatrième catégorie : mieux assurer son rôle de parent.....	283
1.3. Engagement en formation et constructions identitaires .....	284
1.3.1. L'opposition entre une image de soi négative et l'image de ce que l'on voudrait être .....	285
1.3.2. Images de soi et représentations d'autrui .....	286
1.3.3. Images de soi, perception de la formation et sentiment de progression ...	288
1.4. L'apprentissage linguistique vu par les apprenants-stagiaires .....	290
1.4.1. Le but énoncé et la place de la formation linguistique.....	290
1.4.2. L'organisation pédagogique des formations .....	294
<b>2. Effets de la formation linguistique .....</b>	<b>299</b>
2.1. Une plus grande maîtrise de la langue.....	301
2.2. Une plus grande autonomie dans sa vie personnelle .....	303
2.3. Une meilleure image de soi .....	304
2.4. Une inscription dans un tissu social.....	305
<b>Conclusion .....</b>	<b>305</b>



<b>CHAPITRE VI – RAPPORT AUX PRATIQUES DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL PROVOQUÉES, ACCOMPAGNÉES ET ENCADRÉES VU PAR LES APPRENANTS-STAGIAIRES.....</b>	<b>308</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>309</b>
<b>1. Rapport aux pratiques de développement culturel .....</b>	<b>310</b>
1.1. Visites culturelles .....	312
1.2. Initiation à des pratiques artistiques .....	316
1.2.1. Atelier d'écriture .....	317
1.2.2. Atelier de peinture .....	321
1.2.3. Atelier de calligraphie animé par un calligraphe .....	322
1.2.4. Atelier de contes.....	323
1.3. La participation à des projets culturels .....	325
1.3.1. Ateliers Art Déco.....	326
1.3.2. Atelier de photo-écriture et peinture.....	329
1.3.3. Le Festival de l'écrit.....	331
<b>2. Effets des pratiques de développement culturel.....</b>	<b>341</b>
2.1. Effets des visites culturelles.....	342
2.1.1. Le rapport à l'écrit.....	343
2.1.2. Le rapport à soi en termes de construction identitaire .....	344
2.1.3. L'inscription dans un tissu social .....	345
2.2. Effets des pratiques artistiques .....	348
2.2.1. Effets des pratiques de l'atelier d'écriture .....	349
2.2.2. Effets des autres pratiques : ateliers photo, peinture et théâtre .....	359
2.3. Effets des projets culturels .....	363
2.4. Modalisation des effets des pratiques de développement culturel .....	380
2.4.1. Autour de l'expression « Je suis fier ».....	381
2.4.2. Autour de l'expression « J'ai avancé » .....	384
2.4.3. Des effets amplifiés par des manifestations publiques.....	387
2.4.4. Des configurations diverses et complexes.....	388
<b>3. Ecart entre les représentations des apprenants-stagiaires et celles des intervenants .....</b>	<b>390</b>
3.1. La place de l'action culturelle .....	390
3.2. Une pluralité d'effets .....	393
3.2.1. Une place marginale aux pratiques de développement culturel, quels effets identifiés ?.....	393
3.2.2. Une place centrale aux pratiques de développement culturel, quels effets identifiés ?.....	395
<b>Conclusion .....</b>	<b>398</b>

---

<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<b>400</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</b> .....	<b>411</b>
<b>ANNEXE I</b> .....	<b>418</b>
- Circulaire relative au programme « contrats ville-lecture »	
<b>ANNEXE II</b> .....	<b>425</b>
- Des dispositifs et des organismes de formation en région Champagne-Ardenne	
<b>ANNEXE III</b> .....	<b>426</b>
- Annexe III.1. Extrait relatif aux ateliers de formation de base .....	426
- Annexe III.2. Réapprentissage du savoir de base pour jeunes de 16 à moins de 26 ans.....	428
- Annexe III.3. Les ateliers de pédagogie personnalisée (APP).....	429
<b>ANNEXE IV</b> .....	<b>437</b>
- Les organismes travaillant dans le domaine de l’alphabétisation en région bruxelloise	
<b>ANNEXE V</b> .....	<b>443</b>
- Circulaire relative aux subventions de projets « Alpha-culture »	
<b>ANNEXE VI</b> .....	<b>447</b>
- Grille d’entretien auprès des intervenants des champs social, formatif et culturel	
<b>ANNEXE VII</b> .....	<b>449</b>
- Grille d’entretien auprès des apprenants-stagiaires	
<b>ANNEXE VIII</b> .....	<b>451</b>
- Questionnaire auprès des détenus	
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>452</b>

## **De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés**

Les pratiques culturelles sont généralement pensées comme réservées aux catégories les plus instruites de la société. Les personnes en situation d'illettrisme en seraient, par conséquent, privées, l'accès à la culture étant considéré comme dépendant de la maîtrise de l'écrit. Dans le même temps, des intervenants chargés du traitement de l'illettrisme développent, depuis de nombreuses années, des actions culturelles diverses et variées. Celles-ci sont réalisées en vue de faciliter l'acquisition des savoirs de base. Le cheminement de notre recherche s'est articulé autour de la problématique suivante : les pratiques de développement culturel dans le cadre de la formation produisent-elles des effets positifs dans l'accompagnement des personnes en situation de réapprentissage des savoirs de base ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ? Nous avons cherché à confronter les représentations des apprenants-stagiaires à celles des intervenants des champs social, formatif et culturel en nous référant à un cadre théorique portant sur l'illettrisme et la culture. Les personnes peu scolarisées et peu qualifiées ont-elles des pratiques culturelles et, notamment, des pratiques liées à l'écrit ? Ces pratiques sont-elles prises en compte par les intervenants dans le cadre de la formation d'adultes ? Que pensent les apprenants-stagiaires des apports des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants ? Ont-elles des effets en termes de transformation du rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social ?

**MOTS CLES :** pratiques culturelles ; illettrisme ; formation ; représentations ; rapport à l'écrit ; construction identitaire ; vie sociale.

## **About Contribution of Cultural Practices in the Training of Adults with Low Schooling Level**

It is commonly admitted that cultural practices are reserved to the most educated groups of society. The accessibility of culture is often dependent upon written word, and therefore excludes illiterate members of the population. At the same time, for many years specialists have been working towards fighting illiteracy aiming at making the learning of basic knowledge easier. The following problem has been at the centre of our survey : do cultural development practices within the context of training involve positive results in the relearning of basic knowledge ? If they do, which ones do we notice ? How can we analyse and understand the results ? We have tried to compare the representations of the learners-trainees and those of the specialists within the social, educational and cultural fields. We have therefore referred to a theoretical framework dealing with illiteracy and culture. Are there any cultural practices particularly those related to written work evident among people with limited schooling or unskilled people ? Are these practices taken into account by staff when training adults ? What do learners-trainees think of the value of such cultural practices as demonstrated by the teaching staff ? Is there a knock-on effect in terms of developing a different attitude towards written work, construction of self-identity and integration into the fabric of society ?

**KEY WORDS :** cultural practices ; illiteracy ; training ; representations ; relation to written work ; identity building ; social life.