

# 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 issus des champs social, formatif et culturel proposent, depuis de nombreuses années, des actions culturelles diverses et variées à destination des publics en situation de réapprentissage des savoirs de base. Ces pratiques de développement culturel produisent-elles des effets positifs ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ?*

---

Dans la recherche que nous avons menée pour mieux comprendre l'apport des pratiques de développement culturel en formation <sup>1</sup>, nous avons cherché à confronter les représentations des apprenants-stagiaires à celles des intervenants 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

*par Edris  
ABDEL SAYED*

---

*1. Edris ABDEL SAYED, De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés, thèse de doctorat sous la direction de Véronique LECLERCQ, USTL-Université de Lille, CUEEP, Département des Sciences de l'Éducation et de Formation des adultes, 2009.*



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

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 ?

## Illettrisme et culture

Les situations d'illettrisme génèrent un ensemble de difficultés interdépendantes qui interfèrent dans les sphères de la vie professionnelle, sociale, familiale et culturelle. Cette réalité ne doit pas occulter le fait que ces situations, plurielles, sont vécues par des hommes et des femmes aux parcours singuliers porteurs de savoir-faire, de compétences et de cultures. Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche nous confortent dans notre perception de ces personnes pour lesquelles l'usage du terme 'illettré' nous semble réducteur. Ce terme stigmatise le sujet et masque ses ressources pratiques et symboliques pourtant présentes et actives dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi nous avons choisi dans cette recherche d'utiliser le terme 'apprenant-stagiaire' plutôt que celui d'illettré.

Pour nous, le rapport à l'écrit ne se limite pas seulement à une question d'apprentissage linguistique. L'enjeu est aussi d'ordre social et culturel. Il se rapporte aux différentes fonctions de l'écrit<sup>2</sup> : fonction expressive (l'écrit pour soi), pragmatique (l'écrit pour agir), sociale (l'écrit pour rencontrer l'autre) et cognitive (l'écrit pour connaître).

Concernant le terme 'culture', il est entendu comme moteur précieux de la relation : relation à soi, relation aux autres et relation au monde. Nous nous sommes intéressé particulièrement aux représentations de la culture vues par les intervenants et les apprenants-stagiaires.

---

2. Jean-Marie BESSE, *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*, Paris : Retz, 2003, pp. 199-200.

## La démarche méthodologique

Nous avons formulé 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 vivant des situations d'illettrisme.

Trois sous-hypothèses ont été posées :

- les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit dans un sens positif ;
- elles contribuent à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi ;
- elles ont un impact positif sur le lien social.

Nous avons fait le choix de nous fonder, tout au long de ce travail, sur la parole et l'expression des apprenants-stagiaires, le but étant de cerner de plus près ce qu'ils pensent et disent de l'apprentissage en lien avec les activités culturelles. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur une méthode qualitative. Le recueil des données s'est effectué à partir d'entretiens semi-directifs en tenant compte du contexte et de la singularité des personnes rencontrées. Au total, 35 personnes peu scolarisées et peu qualifiées – 20 dans des centres de formation et 15 en maisons d'arrêt – étaient concernées ; elles étaient toutes inscrites dans des dispositifs 'formels' ou 'non formels' d'apprentissage linguistique<sup>3</sup>.

---

*3. Nous entendons par 'dispositif formel', les formations linguistiques régies par un appel d'offres défini par un cahier des charges. À contrario, les dispositifs non formels reposent sur des initiatives de structures sociales ou culturelles qui ne sont pas tributaires de critères en relation avec un appel d'offres.*

Les entretiens ont été enregistrés, à l'exception de ceux menés en maisons d'arrêt. Ils se sont déroulés en Bourgogne, Champagne-Ardenne, Nord-Pas-de-Calais, Picardie, Rhône-Alpes et en Région bruxelloise.

Les enquêtés avaient deux points communs :

- le premier était d'être identifié comme 'mal à l'aise avec l'écrit' par leurs structures de référence (associations socioculturelles, organismes de formations, collectivités territoriales, maisons d'arrêt) ;
- le second était d'avoir participé à des pratiques de développement culturel.

Nous avons pu noter la complexité de leurs parcours scolaires. Une des caractéristiques communes concernait les redoublements et les orientations vers des classes parallèles <sup>4</sup>.

Les données recueillies portaient sur les itinéraires biographiques et de formation, sur les représentations et les pratiques, ainsi que sur l'expérience des actions culturelles et les effets perçus. Des indicateurs ont été élaborés pour l'analyse des données. Ils portaient sur les effets concernant le rapport à l'écrit, le rapport à soi et aux autres, ainsi que sur l'inscription dans des activités sociales, culturelles et professionnelles.

Il nous a paru par ailleurs pertinent de croiser les paroles des apprenants-stagiaires avec le regard des différents intervenants. Nous avons donc également rencontré et enregistré 20 travailleurs sociaux, formateurs et agents culturels.

---

<sup>4</sup> CLIS : Classe d'Intégration Scolaire – CES : Classe d'Enseignement Spécialisé – CPPN : Classe PréProfessionnelle de Niveau – IME : Institut MédicoEducatif – IREO : Institut Rural d'Education et d'Orientation – EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté – CFA : Centre de Formation d'Apprentis.

## Que résulte-t-il de cette recherche du point de vue des apprenants-stagiaires ?

### 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 patrimoniale, anthropologique et instrumentale.<sup>5</sup>

#### *La conception patrimoniale*

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 fait parfois 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>6</sup>

---

5. Voir aussi : *Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme*, in Véronique LECLERCQ (dir.), *Revue TransFormations n°1 – Recherches en éducation des adultes*, Lille 1 : Trigone, CUEEP, 2008, pp. 149-161.

6. Dominique BRUNETIÈRE, Jeanette METAY, Thierry SYLVESTRE, *Existe-t-il une culture illettrée ?*, in Jean-Pierre HAUTECOEUR (dir.), *Alpha 90*, Québec : Ministère de l'Éducation, 1990, pp. 189-218.

C'est en ces termes qu'un apprenant-stagiaire s'exprime : « *La culture, c'est 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...* »

### *La conception anthropologique*

Les apprenants-stagiaires envisagent cette conception comme positive. 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.* » « *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 ils vivent, ça j'aime bien moi [...]. [Culture, ça me fait penser] au dépaysement, l'Indonésie, le Pérou, oh oui, j'adore !* »

### *La conception instrumentale*

La représentation instrumentale 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'. « *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.* » « *La culture, pour moi, c'est l'instruction.* » « *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*



Photo : Lire et Écrire Communauté Française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

*n'a pas peur de se présenter, même [ceux] qui savent pas lire et écrire. Faut savoir se débrouiller [...]. »*

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. Elle nous montre aussi que les apprentissages vont au-delà des connaissances scolaires puisqu'ils ont un impact sur la vie quotidienne, familiale, professionnelle, pratique et ont pour principal enjeu l'autonomie de la personne.

### *Des pratiques culturelles informelles*

Les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires sont présentes et ont les caractéristiques de la culture populaire, même si certaines sont partagées par toutes les catégories socioprofession-



nelles et toutes les classes de la société<sup>7</sup>. 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>8</sup>, les personnes à faible capital scolaire ont tendance à lire plutôt des livres pratiques : cuisine, jardinage, bricolage, loisirs... 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 s'appuyant sur des histoires vraies : la vie pendant la guerre, les châteaux, les rois...

Les pratiques personnelles d'écriture concernent peu d'apprenants-stagiaires (quatre sur trente-cinq). 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. 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.

---

7. Bernard LAHIRE, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte, 2004.

8. Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles*, Lille : PUL, 1993 ; Véronique LECLERCQ, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris : ESF, 1999, pp. 44-80.

## 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 photoécriture et peinture, de contes, de calligraphie, de slam...) ; des projets culturels (le *Festival de l'écrit* en Champagne-Ardenne, les *Fêtes de l'écriture* en Rhône-Alpes, le projet *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 vingt constatent des effets positifs dans leur rapport à l'écrit grâce aux participations à des projets culturels. Travailler et écrire un texte, entendre sa lecture par des comédiens lors d'une manifestation publique, le voir paraître dans une publication apportent une autre valeur à la dimension de l'écrit et permettent à l'apprenant-stagiaire de percevoir différemment son texte : « *C'est beau comme dans un livre* », s'exclame Marie, 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. Produire des écrits dans le cadre d'ateliers d'écriture, rencontrer un écrivain, un calligraphe, être publié dans un journal, un livre..., toutes ces expériences font que, selon les apprenants-stagiaires, le monde de l'écrit n'est plus ni virtuel, ni étranger. Gabriel explique que, s'il est resté en formation depuis trois ans, c'est avant tout grâce à la pratique de la photo. « *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.* » Barak, en parlant de sa participation à un atelier d'écriture en maison d'arrêt animé par un écrivain, dira : « *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.* »

### *Les pratiques de développement culturel contribuent à la construction identitaire.*

Dix-huit apprenants-stagiaires sur vingt considèrent leur participation à des projets culturels 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 leurs caractéristiques, le *Festival de l'écrit*, les *Fêtes de l'écriture* ou encore l'*Atelier de photoécriture et peinture* constituent, en quelque sorte, des instruments 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.

Ainsi, la participation à des actions culturelles a pour effet, selon les apprenants-stagiaires, de renforcer la confiance en soi et les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. Elle permet de dépasser ses peurs, ses freins et des barrières. Elle valorise les compétences existantes ou acquises au cours de l'action, dans un processus dynamique. Anna, suite à la participation au *Festival de l'écrit* et à la publication de son texte dans un livre : « *C'est une façon d'être connu, c'est de dire j'existe [...] ; ça...aide, ça valorise, ça... ça donne... comment dire, ça donne envie de continuer et puis ça donne envie aussi d'approfondir d'autres choses. Ça a changé que le monde extérieur m'a vue autrement. [Ça m'a apporté] de me sentir mieux avec moi-même. »*

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

La participation aux manifestations publiques, dans le cadre d'activités culturelles, est décrite par quinze apprenants-stagiaires sur 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, partagent 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 présence de personnalités officielles lors des rencontres publiques est vécue par les apprenants-stagiaires comme une valorisation et une reconnaissance de leur travail. Sortir des lieux d'apprentissage habituels, aller à la rencontre d'artistes 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 dira : *« 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.*

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

*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.

## Apports de la recherche du point de vue des intervenants

### Regard porté sur la culture des apprenants-stagiaires

#### *Vision misérabiliste ou populiste de la culture*

Les différentes représentations que nous avons vu émerger des entretiens avec les intervenants font écho aux conceptions anthropologiques de la culture, mais aussi à l'opposition classique : culture savante/culture populaire. 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 une place privilégiée dans les démarches pédagogiques des intervenants.

Concernant la culture et les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires, les regards des intervenants divergent, et parfois même s'opposent.

Pour une partie des intervenants, ces pratiques sont considérées comme très pauvres, voire quasiment absentes, et, dans la plupart des cas, comme éloignées de l'écrit. Citons une intervenante pour illustrer cette vision 'miséraliste' de la culture 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 plaît. Tous les ans, il y a un défilé, bah eux, c'est dans leur culture d'aller voir les costumes, c'est très pauvre. C'est mieux que rien. Mais ce qui est grave, c'est qu'ils ne s'autorisent pas à aller au musée. »*

Chez d'autres intervenants, c'est une autre vision de la culture populaire qui s'exprime, mettant cette fois en avant sa richesse. Cette vision 'populiste' reconnaît à la culture populaire des caractéristiques et une valeur propres : « *Les apprenants-stagiaires 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 eus. 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.* » « *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.* »

Tant la vision misérabiliste que la vision populiste omettent d'analyser la culture populaire dans ses rapports à la culture dominante. La vision misérabiliste n'interprète la culture populaire qu'en termes de sous-culture par rapport à la culture dominante, considérée comme la seule 'vraie' culture. La vision populiste, quant à elle, a le défaut de ne décrire la culture populaire que dans ses spécificités et son autonomie.<sup>9</sup> Toutes deux ignorent les effets de la domination et l'existence de contre-pouvoirs, de résistances et de stratégies de contournement, réactions des classes populaires à la domination sociale et culturelle qu'elles subissent.

---

9. Voir par exemple : Jean-Jacques PÉRENNÈS, *L'eau et les hommes au Maghreb*, Paris : Karthala, 1993, p. 106.

### *Relations à la culture dominante : en termes de manques ou de résistances*

Lors de notre enquête, nous avons constaté qu'une majorité des intervenants désigne les apprenants-stagiaires essentiellement par des manques ; ils 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 compétences et habiletés de la personne. Claude Grignon et Jean-Claude Passeron nous rappellent qu'« *il s'agit 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>10</sup>

Michel de Certeau parle, quant à lui, de ruses subtiles, de tactiques de résistances, d'astuces qui constituent un art de vivre. <sup>11</sup> 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.

---

10. Agnès VILLECHAISE-DUPONT, et Joël ZAFFRAN, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris : L'Harmattan, 2004, pp. 34-35.

11. Michel de CERTEAU, *L'invention au quotidien : 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990.



Les écarts entre la conception des programmes de formation et la connaissance des caractéristiques de personnes en situation d'illettrisme nous renvoient également à l'analyse de Jean-Paul Hauteceur 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'. Si les personnes ne vivent pas leurs difficultés en termes de manque, si elles ont fait de l'illettrisme un statut ou si leur analphabétisme est un analphabétisme de résistance, la formation étant vue comme une offensive d'acculturation et de rééducation destinée à formater les individus <sup>12</sup>, elles n'ont objectivement aucune raison à rejoindre un centre de formation aux compétences de base.

### Impact sur les pratiques culturelles des intervenants

Les représentations que nous avons mises en évidence ne sont pas sans lien avec les approches pédagogiques des intervenants, et notamment avec la place donnée à la culture et aux pratiques culturelles des apprenants dans les démarches mises en œuvre. Les représentations se référant au populisme et au misérabilisme nous semblent toutes deux 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,

---

*12. Jean-Pierre HAUTECOEUR, Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, in Alpha 90, Québec : Ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1992, p. 5. Voir aussi : Catherine STERCQ, Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation, in Journal de l'alpha, n°167-168, pp. 100-102.*

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. La prise en compte de la culture des apprenants-stagiaires, pour favoriser l'ouverture vers d'autres formes de culture, permet de dépasser ces deux visions.

## Émergence de pistes d'actions

Ce que nous avons découvert de la culture des apprenants-stagiaires, ainsi que l'analyse des effets des pratiques de développement culturel, nous apportent des pistes de réflexion et d'action 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>13</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 proposant des textes écrits par 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.

---

13. Jean-Claude PASSERON, *Les voies d'une démocratisation de la lecture*, in *Les Actes de Lecture*, n°16, AFL, décembre 1986.

Dans le même sens, Jean-Paul Hautecoeur 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>14</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>15</sup> La connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche de formation 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 dès lors nécessaire de redéfinir les dispositifs s'adressant aux personnes illettrées ? Afin d'éviter les dispersions et de majorer les effets, ne serait-il pas essentiel d'élaborer des programmes pédagogiques sur base d'un partenariat entre des intervenants des champs social, formatif et culturel, ce qui permettrait de renforcer les

---

14. Jean-Pierre HAUTECOEUR, *Offre généreuse, demande bloquée*, op. cit., p. 5.

15. Jean-Pierre Hautecoeur, *Introduction : Formation de base et environnement institutionnel*, in *Alpha 97*, Québec/Hambourg : Ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1997, p. 5.

interactions entre les pratiques de développement culturel et les apprentissages linguistiques ?

Le travail entre intervenants des différents champs d'intervention, dans un cadre de complémentarité et de cohérence, pourrait se structurer et se renforcer par la participation des acteurs à des formations communes, à des rencontres de suivis, d'échanges, de bilans, ce qui impulserait l'élaboration de projets concertés. Cette interaction, construite de façon régulière, tisserait des liens significatifs et articulés entre la dimension linguistique et les pratiques de développement culturel.

L'ensemble de ces propositions nous semble réunir les conditions qui permettent de faire de l'apprentissage un lieu où peuvent se nouer les relations que nous identifions en début d'article comme intrinsèques à toute dynamique culturelle : relations à soi, aux autres et au monde. <sup>16</sup>

Edris ABDEL SAYED, docteur en Sciences de l'éducation,  
membre du laboratoire Trigone – Université Lille 1,  
directeur pédagogique régional – Initiales (Champagne-Ardenne, France)

---

16. Pour de plus longs développements, se référer à Edris ABDEL SAYED : *Art, culture et illettrisme*, Chaumont : Initiales, 2006, 148 p. ; *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont : Initiales, 2007, 157 p.