

RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) DES ADULTES EN SITUATION D'ILLETTRISME.

La présente contribution est le résultat partiel d'une recherche que nous avons menée dans le cadre de notre thèse sur le rapport au(x) savoir(s) des adultes « en situation d'illettrisme »¹. Ce travail porte sur l'expérience que les adultes dits « illettrés » ont du savoir. L'objectif de la recherche est d'analyser le sens qu'attribuent ces adultes au fait d'entrer en formation et d'apprendre à lire et écrire. Quel sens un individu, familiarisé avec l'échec, donne-t-il à sa formation ? Comment se mobilise-t-il sur des contenus de savoirs en apparence très éloignés de son quotidien ? En d'autres termes, quelles valeurs associe-t-il à l'activité intellectuelle et au savoir ? Comment aborde-t-il les différentes pratiques de lecture/écriture ? Quels sens et valeurs confère-t-il à ces activités ? Comment investit-il les différents apprentissages et quel(s) usage(s) en fait-il ?

Le présent article ne fera état ici que de la troisième partie de notre recherche qui porte sur le rapport qu'entretiennent les adultes en situation d'illettrisme au(x) savoir(s) et à l'apprendre. Les récits de vie auxquels nous avons fait appel ont permis d'identifier un certain nombre de processus. En nous inscrivant dans une problématique du sens, il s'est agi de nous centrer sur le sujet lui-même, sur ce qu'il vit et fait quand il est en situation d'apprentissage. Essayer de comprendre les enjeux, d'identifier des processus est un des objectifs d'une démarche que nous avons voulue à la fois compréhensive et analytique. L'individu ici est perçu en tant que sujet : son histoire personnelle, scolaire, familiale est prise en compte, ainsi que ses relations avec son entourage, son rapport au monde et à lui-même, son travail d'interprétation du monde.

Si nous voulions rapporter l'expérience du rapport au(x) savoir(s) des personnes peu à l'aise avec l'écrit, en tant qu'expérience sociale et singulière à la fois, cela ne pouvait se faire, selon nous, qu'à partir de leur histoire, ce qui implique un recours à l'entretien. Ce dernier a, en effet, l'avantage de mettre en relief la parole de l'individu, sa spécificité, sa singularité. Rapporter l'expérience du rapport au(x) savoir(s) de ces personnes signifie que leurs propos ont une valeur positive. Les penser dans leur « positivité » signifie adopter une attitude de compréhension à leur égard en analysant leur vision du monde, leurs rapports aux autres, à eux-mêmes, ainsi que leurs rapports au monde. Passer par la parole, c'est tenter de voir comment l'expérience du rapport au(x) savoir(s) se traduit dans le discours qu'ils portent sur eux-mêmes et sur leur vie.

Au travers d'une vingtaine d'entretiens, cette recherche explore la manière dont les adultes faiblement scolarisés construisent et organisent leur monde et tente de saisir des logiques à la fois individuelles et sociales. Les personnes que nous avons interrogées sont, au moment des entretiens, toutes engagées dans les structures de formation que sont les APP : ateliers de pédagogie personnalisée. Les APP doivent assurer des actions de formation de courte durée portant sur des contenus de culture générale et d'apprentissage se caractérisant par :

- l'autoformation à partir d'outils mis à disposition,
- le soutien personnalisé assuré par des formateurs et personnes ressources².

Notre échantillon est composé de vingt-trois adultes, douze hommes et onze femmes, quatre inactifs, onze demandeurs d'emploi dont cinq R-mistes, huit salariés dont une dame de service au sein d'une école privée, une ATSEM³, une femme d'entretien, un garçon de café, un cuisinier, un adjoint de sécurité, un lad dans une écurie de courses, un technicien de surface employé en tant qu'emploi-jeune. Ils ont été scolarisés en France (sauf une en Afrique) et ont quitté le système scolaire très jeunes.

Nous nous sommes attachée à rendre compte de ce en quoi les interviewés sont « significatifs » du type de personnes peu à l'aise avec l'écrit et que l'on peut rencontrer dans un centre de formation. Nous ne prétendons pas rendre compte de toutes les expériences possibles de rapport au(x) savoir(s) des personnes « illettrées ». Nous proposons simplement de dégager quelques réflexions comme envisageables en tant que grille de lecture de ce qui appartient à l'expérience des personnes « en difficulté avec l'écrit ».

L'analyse de parcours individuels met en évidence un certain nombre de caractéristiques communes. Ces hommes et ces femmes proviennent majoritairement de milieux populaires et sont, pour la plupart, marqués par des ruptures de leur parcours. Tous ont connu des événements souvent douloureux, voire dramatiques. Ils vivent, pour certains d'entre eux, des situations sociales, relationnelles, affectives difficiles. Pourtant ils décident d'entrer en formation, de renouer en quelque sorte avec le savoir, de « reprendre les études » comme ils disent, et ce, longtemps après avoir quitté l'école. Qu'est-ce qui peut pousser un adulte « illettré », à un moment donné de son parcours de vie, à s'engager en formation ? Qu'est-ce qui le mobilise dans un processus d'apprentissage ? A l'heure où l'apprendre ne représente guère une garantie d'obtenir « un plus », où les études ne sont plus les

¹ N. AIT-ABDESSELAM, *Rapport au(x) savoir(s) des adultes « en situation d'illettrisme » en formation*, thèse de doctorat dirigée par B. CHARLOT, Université Paris 8, 2003.

² P. GALVANI, *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés*, Chronique sociale, 1991.

³ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

garants d'une situation sociale et professionnelle satisfaisante, quel sens alors les adultes en situation d'illettrisme confèrent à l'apprendre et au(x) savoir(s) enseignés ?

Tout en prenant garde à ne pas verser dans le misérabilisme, nous avons tenté d'identifier dans leur diversité les processus qui structurent le rapport de ces personnes au(x) savoir(s). L'analyse que nous avons pu en faire montre que le rapport à la lecture et à l'écriture, et plus généralement le rapport au(x) savoir(s), est lié au rapport au monde, à soi-même et aux autres, au rapport au langage, mais également à la situation d'apprentissage et à la norme scripturale.

UN RAPPORT DOULOUREUX A L'ECOLE.

Les réponses relatives au sens que les adultes attribuent à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture et la manière dont ils se mobilisent procèdent du sens qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages en général. Le rapport au savoir de ces individus familiers de l'échec scolaire est d'abord un rapport souvent astreignant, humiliant, voire traumatisant à l'école. Ils ont développé une certaine forme de désaffection pour l'école et pour ce qu'on est censé y faire, c'est-à-dire y apprendre et surtout y apprendre à lire et écrire. C'est un lieu qui, pour certains, n'a pas été investi de la fonction et du sens de lieu d'apprentissage. C'est un lieu qu'ils ne se sont pas autorisés à investir en tant que « relégués », « arnomaux », « rejetés ».

Poussés de cette école, ils y ont accumulé d'innombrables réprobations professorales, parfois même parentales. Dans cette institution, ils ont échoué. A ces échecs, s'ajoutent des déficits en termes d'estime et d'image de soi. Ils acquièrent alors le statut d'« échoués »⁴, de perdants. Ils sont ceux qui ont déçu beaucoup d'attentes et finissent par s'interroger sur les valeurs qui les concernent en propre.

L'école est certes vécue comme une obligation qui met les élèves devant un certain nombre de contraintes disciplinaires et comportementales. Pour autant, ce rapport au savoir et à l'école n'est pas le fait de toutes les personnes que nous avons interrogées, ni le fait simplement de personnes issues de milieux populaires. L'image conférée à l'école n'est pas uniquement négative. Certains disent avoir vécu de bons moments dans l'enceinte scolaire.

L'école est aussi un lieu de socialisation. Elle est vécue par beaucoup sur le registre relationnel plus que sur le registre intellectuel. Réduire l'expérience scolaire uniquement à cela serait toutefois erroné. Les personnes interrogées disent s'être mobilisées sur l'école qui faisait sens pour elles. Et c'est parce que l'école et les savoirs produisent du sens que ces personnes investissent aujourd'hui l'apprendre.

Aussi avons-nous pu constater qu'il n'existe pas (automatiquement) de relation directe entre le fait d'avoir bien ou mal vécu l'école (et plus généralement l'institution scolaire) et l'intérêt ou désintérêt vis-à-vis des activités scolaires en général. Même si beaucoup ont gardé une mauvaise image de l'école, ils éprouvent, aujourd'hui, de l'intérêt à apprendre. Pour beaucoup d'entre eux, en effet, la formation représente une véritable opportunité à saisir. Ils insistent tous sur le fait qu'apprendre pour eux est d'une nécessité extrême, voire même une chance. Malgré leurs difficultés certaines dans le domaine des savoirs, ils se mobilisent, pour la plupart, d'une manière ou d'une autre, avec plus ou moins de difficultés, et avec des stratégies spécifiques sur les savoirs.

APPRENDRE, UNE QUESTION DE SENS.

Les personnes peu à l'aise avec l'écrit confèrent à l'apprendre une multitude de sens. Nous avons pu observer au fur et à mesure des entretiens menés avec les personnes désireuses de formation comment l'activité de l'apprendre pouvait être synonyme d'un recommencement, comment l'apprendre équivaut à r'apprendre, « récupérer ce qui est oublié », « se ressouvenir ».

Apprendre consiste à r'apprendre en ingérant et en stockant, par l'acte de mémorisation, un certain nombre de connaissances. De cette manière, le savoir s'ingère dans la tête. Il est ainsi rangé comme dans un rayon de magasin, stocké, et ce, de manière à en extraire le bon « produit » au moment opportun. Le savoir renvoie à un travail de mémorisation dont le but est de restituer des connaissances apprises. Le savoir est comparable à un contenu que l'on peut placer et déplacer à sa guise. Il a comme fonction de remplir un vide qui loge dans la tête. Les adultes interrogés ont, en effet, conscience d'un manque et désirent le combler. Afin de pallier ce manque, le modèle du stockage paraît être le mieux approprié, selon eux.

Si l'apprendre est défini chez certains comme étant synonyme de recommencement, de possibilité de stocker, d'emmagasiner des connaissances, apprendre renvoie aussi non pas à une activité intellectuelle mais à une sorte de « transfusion » du professeur à l'élève. A ces modèles de transfusion et d'enregistrement (stockage des connaissances) s'ajoutent deux autres modèles :

- l'imprégnation, absorption (du savoir) par la fréquentation du lieu (où l'on apprend) et par le temps que l'on y passe ;

⁴ Terme repris à A. TORUNCZYK, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminement du savoir lire-écrire*, L'Harmattan, 2000.

- la reconnaissance des choses qu'on a déjà vues.

Ces divers modèles apparaissent parfois comme étroitement imbriqués les uns aux autres, de sorte que tous participent alors du rapport que les personnes ont au savoir et à l'apprendre.

L'école ou le centre de formation sont investis en tant que lieux où l'« on apprend des choses » et où ce sont « les profs qui apprennent ». Le savoir est ainsi directement transféré du cerveau du professeur à celui de l'élève. Apprendre se résume ainsi à stocker dans la tête de l'élève, de sorte que, plus on vient apprendre à l'école ou au centre de formation, plus on s'imprègne de ce lieu qui dispense du savoir, et plus on « assimile » ou absorbe le savoir. Du coup, plus on se souvient et plus « ça (le savoir) rentre ». Par le temps passé à la fréquentation du lieu où l'on apprend, l'on s'imprègne, l'on absorbe le savoir. Plus cette activité d'absorption se déroule, plus l'individu reconnaît « des choses » (certaines règles, certains livres...) qu'il a déjà vues.

LE SAVOIR INNOMMABLE.

Certains, pour rendre compte de ce qu'ils ont appris, insistent sur des contenus normatifs. Ils disent avoir appris à lire, écrire et compter et restent très laconiques lorsqu'il s'agit de développer davantage les autres savoirs ou la manière dont ils se les approprient. Globalement les savoirs sont difficilement nommables. Ce n'est que sous la forme de juxtaposition de tâches ou de matières que les savoirs sont évoqués. Apparaissent alors, à travers les finalités de l'apprendre, des difficultés à objectiver les savoirs scolaires. Beaucoup, en effet, n'envisagent qu'un rapport « concret » à des activités et à des problèmes concrets. Ils manifestent une forme de rapport pratique aux savoirs. Le sens des savoirs scolaires est étroitement lié à leur finalité. Rares sont ceux, en effet, qui éprouvent à l'égard des savoirs un rapport désintéressé. Le travail effectué en formation est lié à des finalités non seulement scolaires, mais également sociales.

L'entrée en formation de beaucoup de personnes que nous avons rencontrées correspond donc à un souci d'évolution personnelle, en même temps que professionnelle. Ainsi l'acte d'apprendre consiste-t-il en l'acquisition de connaissances en vue d'obtenir un éventuel diplôme. Ce faisant, ces personnes augmentent leurs chances d'accéder à un « bon travail », d'obtenir une place dans la société, de fonder une famille et de vivre une vie paisible. Pour les personnes qui relèvent de cette configuration, l'important est de consacrer le plus de temps possible aux études et à l'école, car ce sont elles qui sanctionnent l'effort et délivrent le diplôme.

En somme, il n'y a mobilisation sur les savoirs que si et seulement si ces savoirs font sens en eux-mêmes pour l'apprenant en formation. Le sujet en formation n'attribue de sens aux contenus que selon ce que ces derniers sont susceptibles de lui apporter, de lui permettre, dans un avenir plus ou moins proche et qu'on perçoit comme prometteur...

APPRENDRE POUR « SORTIR DE LA MISERE »

Apprendre, du point de vue des apprenants, correspond aussi au désir de ne plus revivre les événements malheureux, les humiliations. Apprendre, c'est tenter de s'en sortir, sortir de cette « galère », sortir et fuir de cette misère qui les a tant opprimés. Apprendre, pour H., par exemple est synonyme de combat car la vie est, comme il dit, « galère » et elle est loin d'être, selon lui, un long fleuve tranquille. La vie, pour H., se résume à se battre contre le cours des choses, contre les événements malheureux qu'il rencontre. La vie de H. est ponctuée par ces situations qui semblent l'affliger. Pour lui, il s'agit de combattre, pour le moment, cette misère qui le révolte.

Apprendre, selon lui, c'est pour tenter de « sortir de la misère ». Ses parents sont analphabètes et cet analphabétisme engendre, selon H., « la misère ». C'est au sein de cette « misère » que ses parents et lui-même vivent, en éprouvant de sérieuses difficultés. Pour H., cette vie qu'il mène est celle d'un combat où il est tiraillé, comme nous le dit B. CHARLOT à propos des élèves de lycée professionnel, entre « les forces du bien et celles du mal, celles qui me tirent vers le haut et celles qui m'enfoncent »⁵. H. a comme souhait de ne pas suivre le même chemin que celui de son père, celui de la « misère » et de la précarité.

Sa vie marquée d'événements douloureux, H. la qualifie de « difficile ». Il dit même de lui qu'il « est en galère (...) Parce que y'a pas d'avenir. » et que de toute façon « c'est mort ». Si pour H. apprendre c'est pour « sortir de la misère », apprendre à lire et écrire est aussi une action vaine dans la mesure où même ceux qui lisent et écrivent, et de surcroît diplômés, ne parviennent pas à trouver un emploi. H. se voit alors comme futur chômeur. Ce vide de sens ne pousse H. à se projeter dans l'avenir que comme futur chômeur, ou dans le meilleur des cas, « ouvrier », comme son père, un peu en somme, malgré lui. H. voulait apprendre pour ne surtout pas vivre la même vie que son père, celle d'ouvrier analphabète. C'est d'ailleurs contre la position du père que H. se construit en tant que sujet. Apprendre pour lui, c'est être à l'opposé de son père qui n'a connu que des humiliations. C'est espérer un meilleur niveau de vie, pouvoir disposer de sa vie comme bon lui semble, sans contraintes financières. Telles sont les choses auxquelles aspire H.

⁵ B. CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, 1999.

Rabah est également l'une des figures qui exprime le plus l'adversité, mais de façon beaucoup plus virulente, car accompagné de rancœur, voire parfois de colère et de protestation à l'égard de la société. La volonté d'apprendre se manifeste différemment chez Rabah. Ne pas savoir lire et écrire, c'est dit-il « la misère totale », et c'est contre toute cette misère qu'il s'insurge durant presque tout l'entretien. Rabah éprouve une certaine rancœur à l'égard de certaines institutions. Il s'en prend à la société tout entière. Cette révolte clairement manifestée à l'égard de toutes les institutions s'explique en partie par les divers démêlés que Rabah a eus avec elles. De nombreux événements malheureux ont, en effet, marqué sa vie.

Rabah, tout au long de l'entretien, nous explique comment la vie, qui « ne lui a pas fait de cadeau », donne à voir tant d'amertume. C'est contre cette vie « qui n'est rien à côté de Tchernobyl » qu'il veut lutter, et du même coup, apprendre. Apprendre à lire et écrire, c'est une possibilité offerte à Rabah de se reconstruire en tant que sujet. Victime et dominé, il ne veut plus l'être. Il espère devenir autre, non plus « cobaye », délictueux, ou victime de son faciès, il souhaite simplement vivre. C'est à l'encontre des événements dont il a été victime qu'il désire désormais se reconstruire. C'est en quelque sorte une forme de riposte à sa « vie de misère ».

Le désir d'apprendre prend son sens en lien avec le passé jugé négatif auquel Rabah ne se résigne pas. Il s'est fixé un but à poursuivre et c'est entre ce but et son passé négatif qu'advient le désir d'apprendre. On voit ici comment le passé détermine l'avenir. Le sens donné à l'apprendre découle d'un choix personnel qui se construit en rapport avec les événements marquants de la vie et les circonstances de son existence.

Apprendre, du point de vue des apprenants, correspond au désir de ne plus revivre les événements malheureux, les humiliations. Apprendre correspond au désir réel de découvrir et de vivre enfin « une autre vie ». Apprendre revêt alors une ambivalence qui se manifeste par la volonté de prétendre à une forme d'espoir et d'émancipation qui permet de se libérer de sa condition misérable de dominé. Cette première attitude peut se voir accompagnée de celle où, pour l'apprenant, apprendre n'a guère de sens. La volonté est alors suspendue dans le vide et le savoir délégitimé. Le savoir ne produit pas de sens en lui-même et pour lui-même, et il n'est associé qu'à un rapport utilitaire : celui de trouver un emploi. Que peut-on alors attendre de cette position attentiste à l'égard des savoirs ? Comment redonner sens à l'acte même d'apprendre ?

SE FORMER, UN VRAI DILEMME OU IL Y A NECESSITE POUR LE SUJET DE SE TRANSFORMER.

Cependant le projet professionnel ne suffit pas à lui-même pour expliquer les diverses raisons d'apprendre. Les rencontres effectuées avec les personnes que nous avons interrogées nous enseignent que la volonté d'entrer en formation, le désir de savoir, d'y apprendre, est lié à une pluralité de mobiles. Aussi vouloir entrer en formation et y travailler s'inscrivent-ils dans diverses stratégies liées autant au milieu dans lequel vit la personne désireuse de formation, aux événements qui l'entourent, à ses relations familiales, qu'à sa personnalité. La volonté qu'ont ces personnes d'entrer en formation, de venir y apprendre des choses en vue de réaliser un projet s'inscrit, comme l'affirme J-Y. ROCHEX, « dans des constructions biographiques singulières, dans des processus identificatoires et des dynamiques subjectives et intersubjectives complexes et souvent ambivalentes (...) qui engagent des dynamiques de mobilisation familiale et subjective qui excèdent largement cette dimension. Ainsi, l'histoire scolaire (...) est tissée, non seulement, de l'ombre portée de l'histoire familiale, des mobilisations et des projets parentaux qui s'y forment, mais aussi des rapports intersubjectifs, des processus et compromis identificatoires dans lesquels s'anticipent les multiples manières dont les enfants auront à quitter leurs parents. Chaque sujet importe des éléments de cette histoire dans les situations et activités constitutives de son expérience scolaire, lesquelles sont, en retour, susceptibles de lui permettre de s'émanciper de cette histoire, de se libérer du fardeau de sa propre biographie »⁶.

Le désir d'apprendre à lire et écrire trouve son point de départ dans l'existence d'un manque à combler. Prendre conscience de ce manque, c'est prendre conscience que l'on est privé de quelque chose qui, aujourd'hui, semble indispensable. Exister pleinement en tant que sujet, selon les apprenants, c'est apprendre à lire et écrire, c'est être, comme nous le dira l'un d'entre eux, « comme tout le monde ».

Mais décider d'entreprendre une formation, décider d'y entrer n'est pas chose aisée. C'est une décision qui se négocie intérieurement. Le désir de savoir constitue « un moment sensible et privilégié d'interrogation sur soi, de recherche de sens »⁷. La quête de savoir, la volonté de se former, de se construire constitue en soi un vrai dilemme. La formation est un moment privilégié qui permet une élaboration de soi, c'est un « lieu de développement d'outils de compréhension du monde et par conséquent de soi dans le monde »⁸. C'est aussi un lieu « de transgression constructive », et qui dit « transgression », dit aussi changement. Aussi pouvons-nous dire que se former, c'est d'une certaine manière, se transformer. Toute formation représente pour l'individu un projet de transformation : « Explicitement ou non, une institution de formation a un projet de changement »⁹. Mais en même temps, vouloir se former, décider d'apprendre à lire et à écrire est un projet qui s'inscrit lui-même dans une

⁶ J-Y. ROCHEX, « Interrogations sur « le projet » : la question du sens » in L'entrée en formation, *Education Permanente* n°125, p. 85-86.

⁷ J-N. DEMOL, « L'entrée en formation », idem, p. 36.

⁸ Daniel CORNEROTTE, « La relation pédagogique comme espace de reconnaissance », in Développement des personnes et engagement des acteurs, *Education Permanente*, n°145, p. 100.

⁹ G. LIENARD, G. PIROTON, « Le pouvoir discret et le privilège de la discrétion », idem, p. 131.

perspective de changement « où la prise en compte de l'aléatoire devient la base d'une préparation de l'apprenant à la gestion des incertitudes »¹⁰.

Apprendre s'inscrit, en somme, dans le cadre d'un projet, celui que l'apprenant occupera dans une position future. Mais le projet professionnel ne suffit pas à lui-même pour rendre compte de la mobilisation ou non sur des savoirs. Le désir de savoir est lié à une multitude de mobiles. Notre recherche montre que toutes les personnes interrogées ne sont pas mobilisées par les mêmes processus. La mobilisation tient, en effet, à plusieurs critères et s'explique par un ensemble de processus articulés les uns aux autres, qui se chevauchent parfois de manière particulière et qui définissent le rapport d'un sujet au monde, aux autres et à soi-même.

DES IDEES SUR L'APPRENDRE.

Ce désir exprimé de lire et d'écrire fait également émerger un certain nombre de conceptions développées par les adultes en formation. Aussi, selon eux, la mobilisation est-elle un élément essentiel à prendre en compte dans la volonté d'appropriation des connaissances. Les pratiques de lecture et d'écriture sont également marquées par une certaine subjectivité du sujet. Les conditions d'apprentissage relèvent de certaines attitudes que l'apprenant doit adopter. L'individu désireux d'apprendre doit adopter une véritable façon d'être. Il doit disposer d'un certain nombre de qualités qui portent aussi bien sur des traits de caractère que sur des capacités intellectuelles ou même langagières.

Les représentations que se font les adultes en formation sont fortement associées à un modèle idéal. Ils semblent entretenir un rapport magique à l'écriture et à la lecture et leur confèrent une dimension absolue. La réussite s'apprécie, selon eux, par exemple, à travers les aptitudes intellectuelles de la personne. L'individu qui réussit dans les pratiques scripturales est nécessairement doué. Il est par essence intelligent. Ainsi le désir d'apprendre correspond-il au désir de comprendre, d'accéder à ce monde de lettrés, à ce monde de la connaissance, celui de la belle langue, ce monde où les gens savent bien écrire. Ce monde, c'est celui de la communauté des intelligences, celui dont les apprenants ont l'impression d'avoir été exclus. Aussi devenir intelligent est-il l'un des objectifs de l'individu en formation.

Les différentes formes de ségrégation dont ils ont été victimes dans le cadre scolaire, cette domination qui persiste et qu'ils vivent au quotidien, le sens de leur vie passée, des événements qui leur sont arrivés, mais aussi leur avenir, les situations d'échecs qui ont provoqué pour la majeure partie d'entre eux une blessure narcissique sont vécus différemment suivant les individus. Certains ont manifesté du ressentiment, de la révolte, contre ce qu'ils estiment avoir été des injustices. De ces dernières, ils sont ressortis souvent brimés. En dépit de ces sentiments, ils s'inventent un avenir. Ils attendent désormais de la vie une issue beaucoup plus heureuse. Mais espérer vivre une vie meilleure ne peut s'envisager qu'à la condition de passer du temps, beaucoup de temps, sur les activités d'apprentissage. Travailler, se donner du temps pour apprendre, aller le plus loin possible pour entrer en formation et y obtenir une qualification, est, pour ces adultes, une seconde chance qui leur est offerte d'obtenir un diplôme et d'espérer enfin accéder à une vie normale.

La quête d'une reconnaissance et d'un respect de l'autre est un processus dominant de l'expérience des adultes. Décider d'apprendre à lire et à écrire est, en quelque sorte, se donner une autre chance. C'est espérer un jour ou l'autre connaître la réussite. Réussir, exister, « devenir quelqu'un », c'est enfin être reconnu socialement. Tel est l'enjeu identitaire des adultes en situation d'illettrisme.

N a c i r a R A F F A I

Web <http://n.raffai.free.fr> - E.mail : n.raffai@free.fr

¹⁰ J. BONNET, « Atouts et limites de la démarche de projet dans le processus d'apprentissage » in Représentation et apprentissage chez les adultes, *Education Permanente*, n°119, p. 156.