

## RAPPORT(S) AU(X) SAVOIR(S) ET PERSPECTIVES TEMPORELLES D'ADULTES EN SITUATION D'ILLETTRISME

---

*Nacira AIT ABDESSELAM,  
attaché d'enseignement et de recherche,  
Université de Rouen, laboratoire Civiic, EA 2657*

■ Les individus ayant quitté précocement le système scolaire, c'est-à-dire sans qualification au terme de l'instruction obligatoire, sont confrontés à des difficultés d'accès à la formation (V. Leclercq, 2006, p. 91) qui renvoient à un problème d'offre à destination d'un public peu qualifié<sup>1</sup>. Cela soulève spécifiquement la question de la nature des besoins en formation ainsi que le sens de l'engagement du sujet.

La reprise d'une formation par ces adultes est généralement perçue en termes d'employabilité, d'adaptation au marché du travail et d'insertion professionnelle rapide. Former au plus vite afin de faciliter une insertion professionnelle rapide semble être une conception répandue au sein des politiques sociales de lutte contre l'exclusion qui ne prennent en compte, comme seule unité de mesure, que le temps de l'urgence et de l'adaptation au marché de l'emploi (J. Biarnès, 2007, p. 42). Ce mode de penser nous paraît réducteur en ce qu'il n'aborde pas ces adultes du point de vue de leur subjectivité et de leur projet et qu'il renvoie uniquement à une vision économiste de la formation. Cependant, certains adultes parviennent, malgré les difficultés, à s'engager dans une formation et à s'inscrire dans une dynamique, qualifiée par les spécialistes de la formation d'adultes, de "seconde chance". Il convient ici d'identifier et d'analyser les logiques et processus qui la sous-tendent. Dès lors, nous tenterons de réinscrire ce phénomène d'engagement dans la formation dans les problématiques du rapport au savoir en formation d'adultes (N. Aït-Abdesselam, 2003).

---

<sup>1</sup> Les termes "illettrés", "personnes faiblement qualifiées" ou "personne en situation d'illettrisme" seront utilisés sans guillemets et sans jugement de valeur pour désigner "toute personne de plus de seize ans, ayant été scolarisée, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans sa vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle", définition donnée par le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), 1995.

Notre approche, dans ce présent texte, consiste à tenter d'appréhender la perception du temps dans le rapport que les adultes illettrés entretiennent avec la formation et, plus largement, avec le savoir. Il s'agit de saisir les différentes manifestations de cette perception et de voir comment, à son tour, elle contribue à forger une représentation du savoir. Nous pensons en effet que la manière dont les personnes en situation d'illettrisme appréhendent les différentes temporalités est constitutive de leur rapport au savoir et participe d'un engagement et d'un maintien en formation. La prise en compte des logiques temporelles des sujets illettrés en formation permet de mieux comprendre la nature du rapport qu'ils entretiennent avec le savoir. En effet, leur rapport au savoir est déterminé, en partie, par la variabilité et l'hétérogénéité des formes de rapports au temps.

## CADRE THEORIQUE

---

Les questions fondamentales liées à la problématique du rapport au savoir sont celles du sens de l'apprendre et de la mobilisation sur les savoirs dans le processus de formation. Notre approche se caractérise par sa dimension psychosociale orientée vers la sociologie du sujet, et met en jeu la singularité et le sens qu'attribue un sujet à la situation de "l'apprendre" et du rapport au savoir tel que défini par Charlot (1997, p. 94) : "l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation, (...) liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir - (...) il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation". Par conséquent, le rapport qu'entretient le sujet avec la formation détermine la mobilisation sur l'apprentissage ou le savoir.

Afin d'accéder à l'intelligibilité des démarches individuelles, nous nous appuyerons sur des récits relatant des expériences concrètes de personnes faiblement qualifiées ayant choisi de reprendre une formation. Ces récits de vie chez un sujet illettré sont l'occasion, par le biais de la maïeutique de l'entretien, d'un moment de réflexion sur les pratiques du sujet et les différentes expériences de vie.

L'étude que nous présentons est réalisée auprès de 33 adultes en situation d'illettrisme<sup>2</sup> interviewés dans le cadre d'entretiens semi-directifs articulés autour des points suivants :

- la trajectoire personnelle et la représentation de l'institution scolaire;
- le rapport aux apprentissages : le quotidien, la projection dans l'avenir, les difficultés;
- le rapport à l'entourage familial et social

Nous avons procédé à une analyse qualitative du contenu des entretiens visant ainsi à rendre compte des représentations des sujets illettrés. Après un repérage des indicateurs significatifs de rapport au savoir (rapport à l'école, aux professeurs, sens de l'activité d'apprendre pour ces adultes), nous les avons regroupés en unités thématiques. Ces indicateurs ont donné lieu à une analyse transversale afin de saisir les différents processus tant identitaires<sup>3</sup> qu'épistémiques<sup>4</sup>, au travers desquels les adultes en situation d'illettrisme construisent leur rapport au savoir.

## **LE RAPPORT AU TEMPS PRESENT**

---

De façon générale, au sein de la famille ainsi que dans le milieu scolaire, l'éducation de l'enfant est pensée dans une perspective temporelle, en termes d'avenir (notamment professionnel), de passage dans la classe supérieure, avec une progression "visible" vers la fin de la scolarité, en estimant l'échéance scolaire ; d'études avec des camarades du même âge et des professeurs plus âgés.

Chez un adulte, l'engagement en formation n'a plus l'évidence qu'a, pour un enfant, le fait de se rendre à l'école. Cette situation impose d'examiner le rapport des adultes peu qualifiés au temps, dans sa double dimension

---

<sup>2</sup> Ces adultes sont, au moment de l'entretien, tous engagés en formation dans deux structures distinctes. L'échantillon total est composé de 17 hommes et 16 femmes, 5 inactifs, 15 demandeurs d'emploi dont 5 RMIstes, 13 salariés dont une dame de service, 1 ATSEM, 1 femme d'entretien, 1 garçon de café, 1 cuisinier, 1 adjoint de sécurité, 1 lad dans une écurie de courses, 1 technicien de surface employé en tant qu'emploi-jeune, 4 salariés en chantier d'insertion.

<sup>3</sup> Apprendre fait sens en référence à l'identité du sujet, à son histoire, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres.

<sup>4</sup> C'est la relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et de savoir. Il s'agit d'appréhender le sens qu'attribue l'individu à l'activité même d'apprentissage.

chronologique et phénoménologique. Le temps chronologique, ou "temps objectif", renvoie à la manière dont un individu saisit et découpe le flux temporel. Le temps phénoménologique, ou "temps subjectif", désigne quant à lui, dans la conscience intime, la manière dont l'individu vit sa propre temporalité, qui ne coïncide pas nécessairement avec la construction et l'organisation sociales du temps. Dans quelle mesure l'articulation des deux temporalités concourt-elle à la construction du rapport au savoir d'adultes peu qualifiés ?

Au regard des réponses données, il apparaît que les personnes interviewées s'inscrivent principalement dans un temps présent. Certaines situations d'échec familial, scolaire ou professionnel vécues comme dramatiques, les contraignent à se définir dans un temps court, voire dans la quasi-immédiateté. Cette temporalité de l'immédiateté régit " la conduite ordinaire de leur existence" (J.P. Boutinet, 2007, p. 20), où l'avenir est compromis par le chômage et l'instabilité.

Ainsi Marcel, 48 ans, cumule les difficultés de la vie. Orphelin, il vit aujourd'hui en foyer et est reconnu handicapé. Contrôlant difficilement les événements qui surviennent dans sa vie, il dit être incapable pour le moment d'envisager l'avenir. En formation depuis trois ans, il se considère définitivement perdu : *"(...) J'ai même pas pu apprendre à écrire. C'est ça, c'est ça qui m'a foutu en l'air. Là, ici ça va, ils commencent à me reprendre mais pour moi c'est un peu tard j'arrive à un âge ou bon... tu me diras ma vie elle est foutue !"*. Pour Marcel, l'appropriation du savoir à son âge est perçue comme difficilement réalisable et est associée à une image déficitaire constituant d'importants blocages.

Se projeter dans l'avenir est impossible pour Christian, demandeur d'emploi de 34 ans : *"Je vis le jour le jour. (...) Parce que j'ai jamais eu l'habitude de faire des projets"*.

Olivier, 19 ans, inactif, éprouve des difficultés du même ordre. Mais à l'inverse de nombreux adultes en situation d'illettrisme ayant connu du ressentiment à l'égard de l'école, il n'entretient pas une mauvaise image de soi. Transplanté d'un rein, il invoque un état de fatigue l'empêchant d'envisager son avenir professionnel : *" J'ai dit à Florent [son éducateur] (...) si j'trouve pas d'métier, j'pourrai toujours compter sur mon papa mais il m'a dit... si ton papa il est pas là, comment tu fras ? ... Ben j'ai envie de compter un peu sur mes grands-*

*parents. (...) Mais mon grand-père il peut m'aider à trouver un travail. (...) parce qu'il essaye de trouver des trucs pour moi. (...) Parce que il faut du temps, ben du temps j'peux pas en trouver comme ça "*. Olivier n'hésitera d'ailleurs pas à demander à son éducateur de lui "*trouver un travail vite fait "*.

Compter sur les autres est la devise d'Olivier, pour qui l'avenir n'est réalisable que grâce à l'aide de son entourage familial. En ce sens, il s'inscrit dans un temps de l'accompagnement (J. Biarnès et alii, 2003, p. 222) dans lequel d'autres protagonistes, ici le père, le grand-père et l'éducateur, interviennent et l'accompagnent dans un projet encore indéfini. L'éventualité de trouver un emploi n'est que peu évoquée par Olivier car cette perspective exige un investissement ainsi qu'une charge importante de travail qu'il ne peut et ne consent pas à effectuer. La pratique d'une activité professionnelle lui est pénible. Ne sachant pas ce qu'il va faire, Olivier vit au jour le jour. Adoptant une position floue, non mobilisatrice à l'égard de la formation et de l'avenir en général, il ne se projette qu'accompagné d'un tiers sur lequel il compte. Compter sur ses proches ainsi que sur l'aide qu'ils lui apportent sont des repères structurants qui lui permettent de se situer et de se construire, pour le moment, parmi les événements passés, présents mais aussi à venir.

Son rapport au temps se voit doublé d'une logique de temps stress où Olivier, pris par le jeu du temps chronologique, réalise qu'il ne parvient pas à trouver un moment pour chercher un emploi. La perspective d'obtention d'un emploi se conçoit dès lors dans une temporalité de l'immédiateté.

Dans le prolongement des difficultés des adultes illettrés en formation, d'autres récits de vie montrent des postures pessimistes par rapport à l'avenir, et à l' "apprendre". Malgré son jeune âge, H., jeune garçon de 17 ans, n'envisage que la perspective du chômage, laquelle renforce la dévalorisation qu'il a de lui-même en tant qu'ancien élève de SES (filiale jugée, selon lui, de relégation). Se qualifier de "vaurien" atteste de cette dévalorisation. Partant d'une orientation qu'il dit avoir subie et non choisie, H. se retrouve dans une situation d'incompréhension et d'indétermination. Faute, selon lui, d'informations compréhensibles qui lui permettraient de se structurer, il ne parvient pas à élaborer un projet professionnel qui l'autoriserait à se projeter dans l'avenir pensé, aujourd'hui, comme flou, voire inexistant. Sceptique quant aux changements possibles, H. demeure perdu : "*Parce que c'est trop tard. Après j'serai majeur. Qui va m'accepter ? Personne. C'est trop tard pour l'école (...) Quelle formation ? Moi j'sais pas. J'ai pas compris moi*". Jugeant sa

réintégration scolaire comme arrivant "trop tard", H. semble mal informé des possibilités qui lui sont offertes. Évoquant la situation de ses parents ainsi que celle de ses proches, il lui est difficile de se projeter dans un avenir professionnel rassurant. Le présent et l'avenir lui semblent fermés et impossibles (D. Demazière, C. Dubar, 2004).

Aïcha, 51 ans et demandeuse d'emploi, perçoit la formation comme une action vaine, dans la mesure où même ceux qui parviennent à lire et à écrire, et de surcroît sont diplômés, ne trouvent pas d'emploi : " (...) *Je l'ai dit à la formatrice carrément ça ne me donne pas de travail ! Et je leur demande aux formateurs mais qu'est-ce que je fais ici ? (...) Les gens qui savent lire et écrire ils savent se débrouiller, donc ils ont plus de chance. Plus de chance mais des fois ils n'ont pas de chance non plus. Parce que même si t'as des diplômes (...) tu n'as pas de travail !*".

Le présent, dans lequel le travail est régi par une logique de rentabilité, et "où l'argent est en train de devenir mesure de toutes choses" (B. Charlot, 2007), est la seule perspective qui fasse sens pour ces adultes. Ce phénomène renvoie au sens que confère l'individu à sa situation de sujet précarisé engagé dans un processus de formation, ainsi qu'à la capacité qu'il a de se situer dans le monde actuel du travail présidé par l'instabilité. Cependant, cette incertitude ne condamne pas à la résignation et peut être l'occasion de se prendre en main et de "rattraper le temps perdu".

## **UNE COMPENSATION DU TEMPS SCOLAIRE "PERDU"**

---

Le temps est perçu, par certains adultes interrogés, comme décisif dans la manière d'appréhender la formation. L'occasion d'apprendre est une opportunité qu'ils se disent devoir saisir au plus tôt. Sam, âgé de 41 ans, lad de profession mais en accident du travail, saisit l'occasion d'un arrêt maladie pour se former. Ce temps limité lui semble précieux ; il tente d'en faire le meilleur usage possible car apprendre à lire et écrire lui "*fait un petit plus [et lui] fait du bien (...). Alors j' préfère apprendre un petit peu*".

Faire usage de ce temps pour se former témoigne d'une volonté de rompre avec les difficultés du quotidien. Cette volonté relève du désir de construire un avenir pour se reconstruire. Dans cette logique, son engagement en formation renvoie à une projection de soi dans le futur et ainsi redonne sens à sa vie.

Dès lors, l'engagement en formation est susceptible d'ouvrir de nouvelles perspectives d'appréhension du temps. *"Avant de commencer la formation, je ne pensais pas qu'on pouvait apprendre à tout âge, pas du tout"*, dit Jean, 44 ans, peintre en bâtiment. La prise de conscience d'avoir pris sur le temps mobilise un engagement en formation, rendant plausible un avenir, lequel renvoie à une inscription dans une logique de transformation identitaire. Le temps octroyé à la formation est considéré comme un investissement personnel, fructueux à long terme. Ainsi mesuré, il se construit dans une rationalité chronologique, celle de la durée de la vie, et donc de l'espoir.

## L'ESPOIR D'UN AVENIR MEILLEUR

---

L'engagement en formation nécessite de se donner du temps pour apprendre, de travailler afin d'aller le plus loin possible et obtenir une qualification. C'est une seconde chance offerte afin d'obtenir un diplôme puis un emploi socialement valorisé pour accéder à une vie que les adultes interrogés jugent "normale".

Le regret de n'avoir pas travaillé à l'école et d'avoir interrompu sa scolarité est un thème récurrent. Un rapport au passé chargé de regrets et de remords d'être sorti trop tôt du système scolaire, surtout depuis qu'ils font l'expérience de la "galère" caractérise la majeure partie des interviewés. Même s'ils ont connu l'échec, la frustration et la domination, c'est contre ces événements qu'ils désirent désormais se reconstruire. Le désir d'apprendre fait sens en référence au passé qu'ils jugent souvent douloureux et auquel ils refusent de succomber. Ils prennent conscience de l'importance de se former aujourd'hui afin d'envisager un avenir meilleur, lequel ne peut s'obtenir, à leurs yeux, que par l'appropriation du savoir qui exige de passer du temps sur les activités d'apprentissage.

Cette perspective d'avenir est liée à la situation professionnelle. Beaucoup ont l'espoir de trouver un emploi valorisé, confortable et mieux rémunéré. D'autres envisagent des projets personnels (se marier, fonder une famille, acquérir une maison ou une voiture). En ce sens, les adultes illettrés ont bien conscience du temps nécessaire pour réaliser leur projet et s'inscrivent de fait dans la durée : *"Déjà une vie de famille, travailler pour moi, (...), c'est dans mes rêves, et puis voilà, la famille, le boulot..."*.

Au-delà de ce rapport chronologique, les adultes en situation d'illettrisme entretiennent un rapport phénoménologique avec le temps, lequel renvoie à un rapport psychologique au temps. En tant que rapport vécu (E. Minkowski, 1933), ce rapport phénoménologique implique, chez certains sujets, une posture de réflexivité à l'égard de la manière dont ils vivent leur propre temporalité.

Par ailleurs, le rapport phénoménologique du sujet en formation présente une ambivalence : par exemple, l'individu peut éprouver une certaine attraction ou répulsion à l'égard du savoir mais également un refus de s'inscrire dans un temps social

## UNE NECESSITE EXISTENTIELLE D'APPRENDRE

L'âge, selon Alex, quarantenaire et demandeur d'emploi, ne semble pas avoir été une donnée déterminante pour son entrée en formation, même si "elle reste pour tout adulte un marquage subjectif important et dans la façon d'assumer ce marquage une épreuve (...)" (J.P. Boutinet, 1999, p. 179). En revanche, la dimension temporelle est importante dans le rapport qu'il entretient avec le savoir. Alex désire consacrer un certain temps de sa vie à apprendre, comme pour rattraper le temps perdu : "*Avant de partir, il faut que je sache (...) écrire (...). J'ai pas pris mon âge en (...) en considération, non (...) et j'me dis j'vais pas rester comme ça encore... toutes ces années-là. Et puis, plus les gamins ils grandissent, (...). Ils veulent que tu participes à plein de trucs avec eux... Et même, pour moi, (...) j'vais pas crever comme ça. Avant de partir, (...) il faut que je sache écrire comme tout le monde, comme ceux qui sont allés à l'école pendant dix ans*".

On le voit, chez Alex, apprendre "*comme ceux qui sont allés à l'école pendant dix ans*" est un accomplissement, une manière de s'affranchir de sa condition d'homme peu qualifié et dominé durant de nombreuses années. Le rapport qu'il entretient avec le temps est un rapport chronologique linéaire qui vise à "rattraper le temps supposé perdu". Alex associe la nécessité d'une expérience du savoir à une prise de conscience de la finitude de sa vie : "*Apprendre avant de mourir*", et éprouve un besoin de construire un projet personnel pour ses enfants et pour lui-même. Le désir de s'engager en formation participe chez lui d'une rupture en termes de temporalité chronologique. Prenant conscience de sa propre mortalité, mais refusant sa condition d'homme non lettré, Alex



se veut dorénavant disponible et ouvert à la formation en s'inscrivant dans un temps éducatif. Il parvient ainsi à une conscience intime du temps, en s'inscrivant dans un temps phénoménologique.

La question du rapport au savoir renvoie ici à une pluralité de dimensions temporelles : chronologique et existentielle, mais aussi subjective et phénoménologique, qui permettent une (re)construction du sujet.

Ne parvenant pas à trouver du temps ni à s'inscrire dans une continuité, Olivier échappe à la rationalité du temps chronologique. La fuite, le refus de présence, l'absence ainsi que le peu d'enthousiasme face à l'idée de se former construisent ce rapport irrationnel au temps. Les processus mis en œuvre constitueraient une forme de rupture "en termes de temporalités et de fonctions sociales à assumer" (J. Biarnès, 2003, p. 210). A l'opposé de ce refus d'inscription dans un temps présent ou à venir se dessine une tendance à vouloir adhérer à un "temps faiblement encadré" (J.P. Boutinet, 1999, p. 147) au sein duquel le présent semble indéfini à travers des temps choisis. Le rapport qu'entretient Olivier avec le temps n'est ni un rapport stratégique ni un rapport de lutte. Il est encore moins un rapport d'abandon. Il peut paraître anémique, régi par une logique d'implication personnelle et de proximité relationnelle. Il s'inscrit dans une logique de construction sociale du temps que l'on peut caractériser de temps singulier et subjectif, partant de psychologique et phénoménologique.

## CONCLUSION

---

Notre enquête a révélé que la personne illettrée s'inscrit dans un présent imprégné du passé mais se projette aussi dans un rapport au temps à venir, engageant ainsi une nouvelle relation au monde, aux autres, à soi-même par l'acte même de formation. Certains cas singuliers sont traversés par un rapport phénoménologique au temps. Mais ces deux dimensions ne sont pas exclusives l'une de l'autre, les entretiens ayant montré un caractère pluriel dans le rapport au temps.

L'engagement et le maintien en formation résultent de cette pluralité de temps hétérogènes et contradictoires mais aussi d'un processus complexe où se jouent des relations d'interactions entre l'individu, son projet et la société (J.N. Demol, 1992, p. 227). Ce sont les différentes formes plurielles du rapport au temps qui construisent le rapport à la formation et au savoir.

Précisons enfin que le rapport phénoménologique au temps n'est pas réductible à une population d'adultes en situation d'illettrisme. Mais il est perceptible, prononcé et significatif chez la population étudiée, dans la mesure où son rapport au savoir est largement corrélé par la nature de son rapport au temps vécu.

La logique économique traduite par le principe d'une insertion professionnelle rapide ne prend pas suffisamment en compte la dimension temporelle dans les politiques de formation. Réduit à une unité de mesure, le temps n'est pas considéré comme un processus complexe à la croisée de l'expérience de formation du sujet, comme entité psychologique, et du projet visé par la formation. Prendre en compte cette complexité requiert de rompre avec la logique mécaniste de l'insertion professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Aït-Abdesselam, N., 2003, *Rapport au(x) savoir(s) des adultes en situation d'illettrisme en formation*, Thèse de doctorat, Paris 8.

Biarnès, J., Redon, C., Trocmé, C., 2003, Du décrochage au raccrochage, ou d'un lien en creux à un lien en plein. Entre sub-cultures différentes et temps différents, *VEI Enjeux*, n° 132, Scéren, CNDP, p. 204-225.

Biarnès, J., 2007, Maintenant je ne suis plus invisible, on me regarde ou de la biographisation réciproque, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°1, p. 33-44.

Boutinet, J.P., 1999, *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, Puf.

Boutinet, J.P., 2007, L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36, p. 19-32.

Charlot, B., 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot, B., 2007, Savoir (Rapport au), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Paris, ESF.

Demazière, D., Dubar, C., 2004, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Presses de l'Université, Laval.

Demol, J.N., 1992, Histoire de vie et décision de formation, in Pineau, G., Jobert, G., (dir.), *Histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

GPLI, 1995, *De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Ministère du travail, du dialogue social et de la participation.

Grossin, W., 1996, *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octares.

Leclercq, V., 2006, L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation, *Savoirs*, n° 11, p. 89-106.

Minkowski, E., 1995, *Le temps vécu, Etudes phénoménologiques et psychopathologiques*, Paris, Puf (ed. Delachaux et Niestlé, 1968 ; 1<sup>ère</sup> édition, Paris, 1933)