FRAGMENTS D'HISTOIRES

Récits de trajectoires de personnes analphabètes

Justine Duchesne



Sommaire :

- Des parcours aux allures gigantesques
- Une citoyenneté entravée
- Un rapport à l'école ambigu
- Capacité d'adaptation et « stratégies » pour vivre malgré les difficultés
  - Des sujets emplis de ressources
  - Des stratégies de contournement des difficultés
- Conclusion
- Annexe

FRAGMENTS D'HISTOIRES

Récits de trajectoires de personnes analphabètes

L'histoire de l'analphabétisme, c'est elles, c'est eux.

C'est Andréa, 45 ans, originaire de la Côte d'Ivoire. C'est Amir, originaire du Sénégal. C'est Sadia, 34 ans, originaire du Maroc, maman de trois enfants. C'est Fatia et Johana, toutes deux amies, marocaines d'origine, arrivées en Belgique grâce au regroupement familial. C'est aussi Florent, 46 ans, originaire de Namur. Ou encore, Bertrand, travailleur dans le bâtiment, originaire de Malonne. C'est Medhi, syrien, 57 ans. Venu en Belgique avec sa femme et sa petite fille pour fuir Daesh. C'est Binata, guinéenne de 36 ans, actuellement dans un centre pour demandeurs d'asile, en attente de ses papiers.

Tous·te·s sont analphabètes, c'est-à-dire qu'ils·elles ne sont pas ou peu allé·e·s à l'école durant leur enfance, et n'ont pas acquis les savoirs de base (la lecture, l'écriture, le calcul) relatifs au seuil du CEB.

Ces dernièr·e·s font face à des difficultés quotidiennes pour lire, écrire, calculer, comprendre des énoncés simples, déchiffrer des mots[1]. Cependant, au-delà de ces difficultés pratiques, c'est toute leur existence personnelle, sociale, professionnelle et familiale qui est affectée[2].

C'est ce que nous allons observer au travers de leurs mots, de leurs propres explications, de ce qu'ils·elles ont traversé durant une partie de leur vie.

Cet article cherche ainsi à comprendre et à mettre en évidence des fragments de leur existence, de leur parcours, pour mieux appréhender qui ils·elles sont, d'où ils·elles viennent et ce qu'ils·elles vivent au quotidien.

Nous cherchons également à mettre en exergue le fait qu'il n'existe pas « *une forme unique de l'analphabétisme*[3]» mais que celui-ci peut se traduire de diverses manières, selon le niveau et la nature

[1] Contrairement aux idées reçues, ils.elles ne sont pas tous·te·s d'origine étrangère. Comme l'indique Anne Vinerier, il existe un public francophone qui, bien que scolarisé, n'a pas la maitrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. À titre d'exemple – pour mieux comprendre – Anne Vinerier nous explique que les personnes analphabètes savent parfois tenir un crayon mais ne peuvent pas écrire une phrase simple, ni laisser une consigne par écrit. Certain·e·s d'entre ils·elles déchiffrent mais ne comprennent pas ce qu'ils·elles lisent. (…) En outre, ils·elles rencontrent souvent des difficultés à se situer dans l'espace et dans le temps. Toutes ces difficultés sont donc vécues autant par un public francophone que par un public non-francophone. Le critère déterminant réside dans la non-maitrise des savoirs de base, peu importe la langue parlée.
VINERIER A., Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. L'Harmattan, p. 27-29.

[2]CHEVALLIER-GATE C. et GATE J.-P., Illettrisme et citoyenneté : un état des lieux à travers trois portraits d'adultes en grande difficulté dans le rapport à l'écrit, in Bildungsforschung (2020), p. 1-15. .

[3]Ibid., p. 7.

des difficultés de chacun·e, selon le contexte, l'époque et le lieu ainsi que selon le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours[4].

Enfin, nous souhaitons pointer l'incroyable capacité d'adaptation de ces personnes qui s'attèlent chaque jour à déployer des stratégies afin de cacher ce qui est encore trop souvent considéré comme une faiblesse.

Cette capacité inhérente à leur situation d'analphabètes fait ainsi partie de leur histoire et mérite d'être mise sur le devant de la scène, ne fut-ce que pour casser les idées reçues — souvent dégradantes — les concernant, ainsi que pour mettre en évidence les ressources qu'ils·elles peuvent déployer.

Des parcours aux allures gigantesques

Dans un premier temps, afin de se familiariser avec les apprenants et apprenantes qui nous suivront tout au long de l'analyse, nous présenterons quelques grandes lignes significatives de leur trajectoire. Pour des raisons purement prosaïques de longueur d'article, nous avons sélectionné un échantillon de quatre apprenant·e·s dont les parcours nous paraissaient éloquents au regard du sujet abordé. D'autres bribes de parcours viendront également s'ajouter de-ci de-là, au cours de l'analyse, afin d'appuyer les propos tenus.

Andréa

Andréa a 45 ans. Originaire de la Côte d'Ivoire, elle vit depuis plusieurs années en France, avant d'arriver en Belgique, où elle réside désormais.

Durant son adolescence, elle se forme à la danse. Ce qui lui permet, plus tard, de se joindre à une troupe, qui voyage « *dans toute l'Europe* ». Grâce à celle-ci, elle est amenée à sillonner plusieurs pays, jusqu'à ce qu'un coup d'état en Côte d'Ivoire la place face à un dilemme : rentrer « au pays » ou rester en France et demander l'asile. Elle a 22 ans. Elle décide de rester, malgré la dissolution de sa troupe de danse.

Elle passe alors de petits boulots en petits boulots, jusqu'à obtenir ses papiers grâce à l'aide d'une association (sa demande d'asile ayant été refusée au préalable).

Andréa n'est pas allée à l'école dans son pays d'origine. Traumatisée par la violence subie dans le cadre scolaire, elle ne souhaite plus y retourner par la suite. Le déclic, qui l'amène des années plus tard à passer le pas de la porte d'un organisme de formation, provient d'un film qu'elle visionne avec son compagnon, faisant écho à sa situation personnelle. Son compagnon l'interpelle à ce sujet : « *alors ça te parle ?* » .

[4] VÉLIS J-P., (1998) p. 29, tel que cité par Ibid, p. 7.

« *Parce que j'avais du mal à en parler* », exprime-t-elle. Il et elle effectuent alors des recherches ensemble sur internet, pour qu'elle puisse s'inscrire en formation.

Malgré ses difficultés en lecture et en écriture principalement à l'écrit, elle a une certaine facilité au quotidien grâce à une expression orale aisée en français, « *parce qu'en Côte d'Ivoire, c'est la langue française qui est parlée* », précise-t-elle.

Binata

Binata ne sait pas dire son âge, mais elle sait qu'elle est née le 24 avril 1990. Elle vient de Guinée-Conakry, où sa situation familiale est complexe. Elle y était menacée de mort. C'est pour cela qu'elle décide de partir pour rejoindre un « *ailleurs* », qui lui permettra de « *sauver sa peau* ». C'est une amie qui lui donne le courage d'entamer ce voyage : « *Et Binata… Ici, tu vas décéder ! (…) Si ton destin n'a pas encore arrêté là tu vas traverser !* », l'aurait interpellée son amie avant son grand départ !

Elle laisse derrière elle deux enfants, qu'elle souhaite faire venir en Belgique, lorsqu'elle aura acquis son titre de séjour : « *je vais les faire venir. C'est mon rêve, parce que je n'ai personne là-bas, si je n'ai pas mes enfants.* »

Arrivée en Belgique, elle vit pour l'instant dans un centre pour demandeurs d'asile, dans l'attente que le CGRA[5] statue sur son sort. C'est le Forem qui l'a orientée vers une formation en alphabétisation.

On sent en elle la rage d'apprendre. Elle le dit d'ailleurs avec ces mots : « *moi-même j'ai décidé d'augmenter [les heures de cours], parce que je veux, [c'est] mon rêve ! Je veux bien lire les courriers, je veux pas signer quelque chose sans lire !* »

En Guinée, elle n'est pas allée à l'école car elle n'avait pas l'argent pour financer sa scolarité. Elle a alors travaillé très jeune dans la culture de gingembre : « *je faisais les bonbons pour vendre.* »

Aujourd'hui, elle aimerait devenir aide-soignante : « *j'ai mis ça dans mon histoire* », conclut-elle sur un ton déterminé.

[5] Commissariat Général aux Réfugiés et aux Apatrides (CGRA). Pour en savoir plus sur la demande d'un titre de séjour : https://www.cgra.be/fr/asile/les-types-de-decision.

Amir

Amir vient du Sénégal. Il est arrivé en Belgique il y a huit ans après avoir passé neuf ans en Italie. Il y a notamment travaillé pour Thomas Cook où il a rencontré sa femme d'origine belge, avec laquelle il s'est marié et a désormais un enfant. Il est musicien et a décidé de quitter le Sénégal pour vivre de sa musique : « *quand j'ai quitté le Sénégal, il y en a beaucoup qui [ne] voulaient pas que je quitte, parce que j'ai un bon métier. Mais après... Maintenant, j'ai beaucoup de métiers, c'est comme ça !* »

Durant ses multiples vies, il a exercé une kyrielle de petits boulots. Il a d'abord travaillé à Dakar pour une grande entreprise générale : « *mon métier, c'est une pelle mécanique* », nous dit-il. Il a ensuite travaillé dans un hôtel, à Dakar également puis pour Thomas Cook, en Italie, où il fait des animations comme boulot d'appoint, tout en vivant de sa musique par ailleurs. C'est là qu'il rencontre sa femme et laisse tout derrière lui pour la suivre : « *c'était très compliqué parce que j'ai des frères en Italie. Et ils m'ont dit: "tu vas laisser tout ici, pour partir en Belgique ?" Ils [ne] comprenaient pas. Mais comme moi, quand je prends unedécision, je vais aller ! Je suis comme ça.* »

En Belgique, il a travaillé dans la restauration, puis dans les dépôts de Média Markt. Il a également fait de la logistique dans un home. Il parle anglais, italien et espagnol, en plus du français. Il justifie son multilinguisme et son « effet caméléon » par « la débrouille ». « *Je voyage seul souvent, je me débrouille seul. J'arrive à capter !* », exprime-t-il.

Il est arrivé en formation d'alphabétisation en vue d'un objectif précis : obtenir la nationalité belge et ainsi réaliser 400 heures d'apprentissage. Pour quelqu'un qui aime bouger et qui a « *toujours travaillé* » (comme il le dit lui-même), suivre cette formation est difficile pour lui : « *au début, je me suis dit : " je ne vais pas tenir !" Mais après, je me suis dit : "il faut que j'apprenne ici !" Et quand je dis que je veux, je vais aller au but !* »

Amir est peu allé à l'école au Sénégal : « *pas beaucoup, vraiment pas beaucoup. Je suis un enfant, un peu...comment dire, j'étais comme ça, je me bagarre tout le temps et il y avait des problèmes après.* »

Bertrand

Bertrand, quant à lui, a une cinquantaine d'années. Il vient de Malonne, dans la province de Namur. Il est timide, réservé et n'aime donc pas forcément parler de lui. Il a été travailleur dans une cité où il devait s'occuper de l'entretien des bâtiments. Il y était « polyvalent », comme il le spécifie. « *Je dépapissais les bâtiments, tout ça.* »

Par la suite, il a également été nettoyeur chez Cora, « *mais ils ont engagé une autre société et donc après c'était fini.* »

Il travaille encore actuellement dans le secteur du nettoyage, « *en ALE* », précise-t-il.

Durant son enfance, il nous explique avoir été maltraité à l'école et a décroché en 5ème primaire. Il a néanmoins repris dans la filière « professionnelle » par la suite, pour devenir maçon, mais n'a jamais exercé ce métier, notamment par peur de mal faire : « *je fais maçonnerie, je fais les études pour ça mais je n'ai jamais travaillé là-dedans.* » Lors de notre rencontre, Bertrand était sur le point de terminer sa formation en alphabétisation après six ans d'apprentissage.

Une citoyenneté entravée

Des difficultés, Bertrand, Amir, Binata… en rencontrent pléthore, tous les jours : que ce soit pour prendre le train, se déplacer en ville, à la campagne, lire les tableaux d'affichage dans une gare, faire les courses, se rendre à l'hôpital et savoir vers quel service ils·elles doivent aller… Ou encore — aujourd'hui plus que jamais — se débrouiller dans à une société de plus en plus numérisée.

Dans cet univers codé, ils·elles vivent une citoyenneté fortement affectée. Affectée dans l'exercice de leurs droits, mais également entravée car elle se vit « sous assistance », dépendante d'une tierce personne pour chaque détail de la vie courante : le suivi des comptes, le règlement des factures, le respect de procédures administratives, la recherche d'emploi…[6]

Au-delà de la réalisation matérielle de tâches concrètes (« faire ses papiers »), c'est bien « *dans l'expression même de leurs obligations et de leurs devoirs que ces personnes sont touchées, dans une société où la moindre démarchez, qu'elle soit d'ordre administratif ou juridique, impose d'en passer par l'écrit.* [7] » En ce sens, c'est tout leur « *sujet social qui se trouve comme altéré*[8] », indiquent d'ailleurs Christelle Chevallier-Gaté et Jean-Pierre Gaté à ce sujet.

Cette vision fait ainsi fortement écho aux situations vécues par les personnes interviewées. Lors de rencontres collectives et individuelles réalisées dans le cadre de cet article, les apprenant·e·s nous ont effectivement rapporté un panel de difficultés vécues au quotidien, les plaçant presque systématiquement dans un rapport de dépendance à leur famille, leurs amis, leurs enfants.

Pour Andréa, la grosse difficulté résidait dans le suivi scolaire de ses enfants. Elle nous explique d'ailleurs avoir « fait appel à quelqu'un qu'elle payait » pour ne pas « causer de retard » dans leur scolarité.

[6] CHEVALLIER-GATE C. et GATE J.-P, op.cit., p. 9.
[7] Ibid.
[8] Ibid.

« Donc, comme je disais, je sais m'expliquer en français. Moi, mon seul problème, c'est écrire. C'est ça qui est la difficulté au fait. Mais avant, c'était un peu plus difficile parce que quand je devais remplir un courrier... Par exemple, les trucs des enfants (...), quand il fallait remplir le cahier ou le journal de classe et tout ça, je cherchais les mots. J'ai essayé de regarder sur Internet pour savoir comment on écrit, pour que je puisse remplir (...) Ouais, les devoirs des enfants (...), au début j'arrivais, quand ils étaient en primaire, j'arrivais à les aider, à faire les devoirs. Mais au fur et à mesure... je disais : « non » (...) Quand [ils étaient] enfants, je prenais quelqu'un pour faire les devoirs. Pour ne pas [qu'ils] soient en retard à cause de moi. Donc voilà, j'ai fait ça, pour que mes enfants soient en même temps, au même niveau que les autres. »

Quant à Bertrand, c'est sa femme qui l'aide pour remplir ses papiers, ou rédiger un CV lorsqu'il postule pour un emploi. Dans le cadre de son travail, il a également osé se confier à un collègue et se réfère à celui-ci quand il doit écrire un petit mot aux résidents des maisons qu'ils réparent :

- « [Pour chercher un emploi], c'est ma femme qui écrivait mon CV.
- Et comment faisiez-vous pour la lettre de motivation ? Tu lui disais ce qu'elle devait noter ?
- Oui, je lui disais et c'est elle qui écrivait sur l'ordinateur. Elle l'imprimait après et puis j'allais les donner en main propre. Ou alors on l'envoyait. »

Par après, il nous explique brièvement son travail :

- « Avant la formation, j'ai travaillé dans une cité à Farciennes. J'étais en 4/5ème temps. (...) Je dépapissais les bâtiments, tout ça. (...) On allait sur le chantier. On disait le numéro des maisons qu'on devait aller faire et voilà. (...) On avait un papier qui disait ce qu'on devait faire. On devait démonter des trucs, des portes, à l'intérieur et tout ça. [Sur le papier], il y a des mots que je comprenais et d'autres que je ne comprenais pas. »
[À la fin de la journée, un compte-rendu devait également être laissé aux résidents de la maison] : « c'est mon collègue qui marquait sur les papiers. On était tous les deux. »
- Et tu as osé lui dire directement que cela n'allait pas, que tu n'arrivais pas à noter ?
- « Oui, oui. Ça oui, je lui avais dit. Il m'a dit : " t'en fais pas, je vais marquer. Mais quand tu seras tout seul, il faudra que tu te débrouilles !" »

D'autres, comme Raïa, expriment leur « ras-le-bol » de se sentir « à la charge de quelqu'un » pour les aider :

« Avant, quand les enfants sont petits, il faut toujours chercher quelqu'un pour lire. Chercher la voisine pour comprendre, pour lire les lettres de la poste. Si tu trouves personne, [tu] attends, [pour voir] s'il y a quelqu'un de la famille qui vient chez toi pour t'aider. C'était vraiment difficile ! »

Pour ces apprenants et apprenantes, être continuellement dans l'attente d'une aide potentielle s'avère couteux et peut entacher l'estime qu'ils·elles ont d'eux·elles-mêmes, tout en étant exposé quotidiennement à un regard parfois implicitement dévalorisant.

Comme le spécifient Christelle Chevalier Gaté et Jean-Pierre Gaté, « *recourir à un tiers, c'est accepter de faire cette démarche pour laquelle on expose ses difficultés, ses manques, sa dépendance par rapport à l'autre, considéré comme « l'expert » ; c'est accepter de révéler tout un pan de sa vie qu'on s'est souvent employé à dissimuler parce qu'on en éprouvait de la honte*[9]. »

Beaucoup l'évoquent d'ailleurs, ce sentiment de honte. Si Andréa l'exprime désormais avec du recul, son ressenti était tout à fait différent lorsqu'elle vivait la situation en direct :

« Alors avant en fait, le plus dur, c'est quand tu vas par exemple, dans les trucs administratifs, par exemple à la CAF[9]*, ou à la poste... J'avais ma technique*[10] *! [...] Parce que je voulais pas dire que je ne... Sincèrement, c'est parce que... C'est quand même... C'est la honte ! Pourtant, on ne devrait pas avoir honte au fait, mais c'est la honte de demander à quelqu'un ! »*

Un rapport à l'école ambigu

Cette sensation de gêne, de honte agit sur le sentiment de « se sentir capable ». Dans la plupart des cas, elle fait écho à un passif scolaire souvent vécu comme douloureux, qui amène les apprenants et apprenantes à vivre toute expérience de la vie quotidienne à l'aune de ce qu'ils·elles « savent faire » ou « ne savent pas faire[12]. »

Pour Bertrand, l'expérience scolaire fut plutôt difficile à vivre. Celui-ci a arrêté l'école en 5eme primaire en raison d'une violence subie au sein de l'institution. Lorsqu'il s'exprime, son discours est toujours émaillé de doutes et de termes dévalorisants, tels que « défaut », « pas fort ». Ce qui semble révéler à tout moment un jugement dévalué sur lui-même[13], comme si la valeur totale de sa personne était définie par ce qu'il considère comme ses « incapacités »[14].

[9] Ibid., p. 10

[10] Caisse d'Allocations Familiales (CAF), en France.

[11] Technique qui sera décrite dans la partie 3 de cet article.

[12] Il convient cependant de nuancer quelque peu ces propos. Quand nous questionnons les apprenant·e·s sur leurs souvenirs de l'école, certain·e·s nous livrent des expériences fortement négatives, d'autres sont plutôt positifs, en comparaison à un environnement familial parsemé de ruptures biographiques (tels que de la violence, des décès dans la famille, de la maltraitance, des déménagements successifs, etc.) Dans ce contexte particulier, l'école est alors plutôt perçue comme une échappatoire.

[13] CHEVALLIER-GATE C. et GATE J.-P., op. cit., p. 10

[14] Ibid.

« J'ai arrêté en 5ème primaire. Je n'ai pas fait ma 6ème parce qu'on m'ennuyait de trop à l'école. Le professeur tapait avec une latte sur mes doigts. Ça faisait mal. Il le faisait sur les autres aussi. On a été le dire au Directeur et il s'est fait viré parce qu'il tapait sur les enfants avec la latte.

- Es-tu resté dans la même école ?

- Non, je suis parti de là. Je n'ai pas fait ma 6ème. On m'ennuyait de trop.

- Et en professionnelle, tu n'as pas eu de difficulté ?

- Un peu aussi, parce que la primaire et tout ça et comme j'ai eu beaucoup de doutes. J'ai eu peur aussi. Je n'ai pas su apprendre à lire et à écrire. »

[Par après il nous parle de sa formation en maçonnerie.]

- « Je fais maçonnerie. J'ai fait les études pour faire ça, mais je n'ai jamais travaillé là-dedans. [Parce que] ben les calculs, je ne suis pas fort non plus. Et je n'étais pas fort non plus en mathématique, mais ça a été mieux par après. »

Andréa nous conte également son expérience au sein du système scolaire qui fut, pour elle aussi, teintée de maltraitance :

« Je suis allée un peu à l'école, mais pas loin… C'est niveau en primaire, voilà 2ème primaire. (…) En fait, la maîtresse m'a tapé les fesses. Elle m'a tapé violemment et donc après ça, je voulais plus aller à l'école et chaque fois qu'on voulait m'emmener, je pleurais en fait. Et donc du coup, comme en Afrique, à l'époque, ce n'était pas obligé que tu amènes ton enfant à l'école. C'est comme ça, on m'a laissée à la maison. Quand je suis arrivée, même en France, quand je partais au début, j'avais peur de prendre un studio pour écrire et tout ça, parce que c'était violent en fait. Mais maintenant, je n'ai plus peur de… J'affronte un peu mes peurs… »

On perçoit dans ses propos un traumatisme (elle utilise elle-même ce terme) qui semble entraîner des conséquences claires dans sa vie de tous les jours, notamment pour toute démarche convoquant l'écrit[15], telle que le fait de louer un studio, par exemple.

Dans la même lignée, sans parler de but en blanc de son expérience scolaire, Florent évoque néanmoins le stress que la lecture génère encore chez lui, des années plus tard. Stress qui réapparait lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage, notamment dans le cas qu'il nous expose, lors de sa formation en tant que commis de cuisine :

[15] Ou pour toute forme de savoir et de compétence faisant référence à ce passif scolaire.

« Comme je connais le formateur et tout, je suis plus à l'aise. À part quand il me demande des nouveaux trucs, là c'est un peu chamboulé. Là, il y a un stress qui se met et alors je bloque. La mémoire, le blocage, ça me stresse plus et alors on me dit d'écrire, mais moi évidemment je n'aime pas tellement d'écrire. Je n'aime pas lire non plus. [Avant], on me disait de lire beaucoup de livres pour apprendre le français, mais je suis encore dans le fait de me dire : "non, non, non, je ne veux pas lire". C'est un souci encore. (...) Avant ma mère me disait de lire des bouquins et je m'obstinais à ne pas lire. J'étais têtu là-dessus et je me renfermais à ne pas lire. Mon parrain voulait m'apprendre la conjugaison et j'en ai eu marre et j'ai tout envoyé balader. À tel point qu'il m'a dit : "tu veux être biesse, ben tu resteras biesse" ! »

On le perçoit assez clairement dans ses propos, le simple fait d'aborder la problématique de la lecture fait rejaillir des souvenirs négatifs, ayant un réel effet paralysant chez lui. À force de s'entendre dire qu'« il finira biesse », il semble malheureusement avoir fini par le croire[16].

Pour Binata, l'expérience est néanmoins quelque peu différente. L'école y est ici considérée comme une porte de sortie face à un environnement familial néfaste, couplé à des difficultés financières qui l'amènent à devoir travailler alors qu'elle est encore jeune[17].

Son court contact avec l'école la pousse dès lors à entrevoir l'accès à cette institution comme un rêve qu'elle n'a pas pu atteindre :

« J'ai pas allé à l'école. J'ai allé à l'école quand j'étais grandie, comme je faisais les bonbons pour vendre. J'ai mis dans ma tête d'aller faire des marchés. J'ai gagné un peu d'argent et j'ai payé l'école deux mois pour étudier. Deux mois, c'est fini et le troisième mois, j'ai pas eu l'argent donc j'ai quitté l'école. Donc tout ce que j'ai fait à l'école, c'est presque trois mois. Parce que ça coûtait trop cher... »

Un peu plus tard dans la conversation, elle ajoute : « *l'école, c'est devenu mon rêve maintenant, d'avoir et de lire quelque chose, c'est pour ça que je suis venue [à Lire et Écrire].* »

Dans l'ensemble, la façon qu'ont les apprenantes et apprenants de parler d'eux·elles-mêmes, et de se percevoir à l'aune des standards d'une culture écrite dominante, révèle leur positionnement au sein la société : ils·elles ne se sentent bien souvent pas (ou peu) légitimes à faire entendre leur voix, à faire valoir leurs droits au sein de celle-ci.

Le discours de Binata contraste néanmoins quelque peu avec celui des autres interviewé·e·s, dans la

[16] Comme nous pouvons d'ailleurs le lire dans une analyse de Magali Joseph citant J. Patry (1984), « la personne analphabète est celle chez qui l'identification a pris le pas sur l'identité ».
Patry J. (1984) tel que cité par JOSEPH M., L'école en question[s], Analyse des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation, Lire et Écrire Communauté française, décembre 2010, p. 15. En ligne sur : https://lire-et-ecrire.be/Analyses-des-debats-sur-l-ecole-5196.

[17] FILHON A., De la culture écrite à l'illettrisme, in Langage et société, n°149, p. 105-125

mesure où il témoigne d'une dimension supplémentaire, montrant à quel point il peut exister, chez la plupart des apprenant·e·s en alphabétisation, une volonté de prendre une revanche sur la vie, une détermination pour atteindre les buts qu'ils·elles se sont fixé·e·s.

Comme elle le répète à plusieurs reprises : « *les choses que j'ai pas eues au pays, j'ai eu ça ici ! Au pays, j'ai pas allé à l'école. Mais ici, maintenant, je vais à l'école, sans payer rien ! Maintenant, je veux apprendre à lire moi-même !* » Elle ajoute : « *je suis très fière, je vais y arriver !* »

Capacité d'adaptation et « stratégies » pour vivre malgré les difficultés

Cette expérience, contée par Binata et vécue par d'autres également, nous amène donc à opérer un changement de perspective. Les adultes en situation d'analphabétisme donnent à voir un réel potentiel d'adaptation, de compétences déployées, lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à des difficultés[18]. Ce qui fait d'eux·elles — au contraire des stéréotypes parfois profondément intégrés dans leurs croyances — des sujets emplis de ressources.

Des sujets emplis de ressources

Cette lecture de leur expérience de vie, à l'aune des ressources qu'ils·elles laissent entrevoir, permet ainsi de sortir d'une vision réductrice des apprenants et apprenantes, pour mettre en évidence l'indéniable capacité de celles et ceux-ci[19].

Dans cette optique, il convient de dépasser la simple constatation de ce qui est souvent considéré comme des « manques » pour montrer que, malgré la précarité parfois vive et les difficultés quotidiennes, tous·toute·s sont effectivement porteur·euse·s d'un certain type de capital culturel qu'ils·elles déploient aux cours de leur trajectoire[20].

« *Incorporé de façon autodidacte* [21] », sous forme d'atouts qu'ils·elles ont pu faire valoir durant leur parcours, ce capital peut ainsi, à l'occasion, leur permettre « *de petites ascensions sociales* » ou « *des rattrapages de trajectoires*[22] », leur permettant, à tout le moins, de « tenir » malgré les difficultés.

[18] CHEVALLIER-GATE C. et GATE J.-P., op.cit., p. 11.
[19] Ibid., p. 14.
[20] Comme l'indique D. Serre, il existe plusieurs types de capital culturel permettant aussi de faire valoir les ressources des fractions dominées au sein de la société.
SERRE D., Le capital culturel dans tous ses états, in Actes de la recherche en sciences sociales, n°191-192, p. 4-13.
[21] Ibid., p. 10.
[22] Ibid., p. 11.

C'est en effet ce que certain·e·s des interviewé·e·s laissent entrevoir, dont Amir qui parle plusieurs langues et joue du djembé depuis son enfance. Ou encore, Andréa qui, en devenant danseuse professionnelle, côtoie un milieu artistique, lui ouvrant les portes d'un univers professionnel en pays d'accueil. Et enfin, Christie qui nous parle de son expérience acquise en couture durant l'adolescence, la menant à se rapprocher de l'univers de la mode des années plus tard.

Dans cette perspective, ils·elles nous racontent.

Ainsi, Amir nous explique son départ en Italie et nous cite en parallèle quelques ressources (comme l'acquisition rapide de langues étrangères) qui l'ont aidé à rebondir face au changement qu'il opérait dans son existence à cette époque :

« Je travaillais à Dakar, je travaillais dans les hôtels [et] j'ai connu un couple italien. Je jouais bien le djembé et le Kora. Et ce couple, ils m'ont dit : "toi, il faut que tu [viennes] en Italie !" J'ai dit : "mais moi je parle pas italien." (...) Un jour je me suis réveillé. Ils m'ont appelé et ils m'ont dit : "est-ce que tu veux qu'on fasse une invitation ?" Je dis : "ouais, ça me dérange pas." Et ça s'est passé comme ça. Quand j'ai quitté là-bas, ma mère, elle pleure parce que c'était difficile, je suis très jeune et tout ça. Mais quand je suis arrivé, comme toujours, j'ai commencé doucement doucement à jouer, travailler un peu mais j'ai jamais été à l'école là-bas en Italie, (...) j'ai parlé italien comme ça. C'est comme ça que je suis allé en Italie. Après quand j'ai rencontré "madame" en Italie, on commence à se fréquenter. (...) Moi je suis quelqu'un qui parle beaucoup de langues. Je parle italien, espagnol, français, néerlandais, je me débrouille un peu (...) Espagnol c'est quand je partais avec Thomas Cook, 6 mois, 4 mois... Je parlais des langues différentes. »

Andréa, quant à elle, nous permet de saisir des fragments de sa route depuis la Côte d'Ivoire jusqu'en France. Sans diplôme, elle se distingue cependant par son art de danseuse :

« (...) Je suis une danseuse africaine de l'Afrique de l'Ouest et j'ai fait aussi prof de danse, je donnais des cours de danse (...) En Côte d'Ivoire, j'ai commencé à 16 ans, comme quand je ne partais plus à l'école... Et puis mon papa était quelqu'un qui était très sévère. (...) Et mon père me disait à chaque fois quand il sortait, il avait une ceinture et tout : "qu'est-ce que tu as eu en retour ? Tu as eu des diplômes ? Tu as eu plein de petits enfants ?" [Je répondais] : "mais moi, laisse-moi faire, tu verras !" Et c'est comme ça, je me suis intéressée à la danse, parce que j'aimais bien ça. Souvent, quand on partait dans les funérailles avec mes sœurs (...), comme il y avait la danse, je pouvais rester là jusqu'au petit matin, et c'est comme ça. Je suis rentrée dans une troupe de danse (...) Je faisais des tournées européennes avec ma troupe. (...) Je crois même mon premier voyage, même là, quand on est arrivé ici, c'était mon premier spectacle en Europe, c'était à Bruxelles. Même j'ai croisé des musiciens, des percussionnistes... »

Après un coup d'état en Côte d'Ivoire, la troupe se dissout et elle décide de rester en France. C'est notamment grâce à ses contacts « dans le milieu » qu'elle acquiert un travail par la suite :

« Et du coup, notre patron à l'époque, qui ne vit plus, il nous a demandé : "si vous voulez rester, vous pouvez rester. Mais essayez de vous débrouiller, au niveau des papiers et tout ça. [Parce que] la troupe va pas continuer". Et donc c'est comme ça en fait... J'ai réfléchi, j'ai dit : "mais je connais personne et tout ça". Et je vois aussi ma situation, si je retourne... Parce que, c'est comme j'ai dit aujourd'hui, si j'étais là [en Côte d'Ivoire] peut-être j'aurais 10 enfants ou je sais pas... Donc j'ai dit : "OK". Et c'est comme ça que j'ai pris la décision de rester. La ville où on était, c'était à Nantes, j'ai un ami qui est musicien, danseur. Il m'a dit qu'il cherchait des personnes pour jouer dans sa troupe. Il m'a demandé et j'ai dit : "mais pourquoi pas ?" »

Enfin, Viviane, également originaire de la Côte d'Ivoire, nous conte une partie de son parcours, aussi « haut en couleur » que le personnage. Sans titre scolaire, elle parvient à faire valoir son capital de couturière jusqu'à opérer une certaine ascension sociale, la propulsant dans le milieu du stylisme, où les valeurs d'esthétique et de goût sont prépondérantes. Elle semble ainsi se distinguer par une forme de « *capital moral* » composé de raffinement et de délicatesse qu'elle aurait acquis par elle-même au cours du temps, lui permettant, comme l'indique D. Serre, de « *faire valoir sa dignité* »[23] dans ce milieu particulier :

« Quand j'étais en Côte d'Ivoire. À mon jeune âge, je n'avais jamais étudié. J'accompagnais mon papa aux champs. J'aimais bien. (...) Je faisais les champs de riz qu'on appelle rizières. (...) Ça me plaisait bien. J'étais très collée à mon père. Aller à l'école, c'était pas important pour moi. Jusqu'à ce que j'arrive à la capitale à Abidjan, j'ai commencé à faire autre chose. Quand tu vas pas à l'école, on te laisse pas comme ça. On te donne quand même une occupation. Donc on m'a mis dans la couture. J'ai fait peut-être 15 ans comme ça dans la couture. (...) Et après un moment, 20 ans par là, j'ai changé et j'ai commencé à faire la coiffure. Ça m'allait très bien. Et peut-être dans mes 30 ans, j'ai commencé à faire d'autres choses, esthétiques et donc je suis vraiment rentrée dans la mode... Et moi-même, j'ai défilé aussi pour des stylistes. (...) Je me suis plus impliquée dans la mode, à la création de mode et tout. (...) Ça m'a permis de faire un peu le tour de l'Afrique, jusqu'à aller au Brésil. Oui, je suis allée au Brésil. J'ai travaillé aussi dans un salon, toujours au Brésil. Et quand j'étais au Brésil, quand j'ai commencé à étudier réellement, à attraper [un BIC], c'était pour apprendre le portugais. »

[23] D. Serre met cependant en garde : « ce capital moral est néanmoins fragile : son absence de certification peut la priver d'un support symbolique objectivant. » Ce type de capital culturel incorporé est l'objet d'un travail du sujet sur lui-même et peut se représenter vulnérable du fait de sa forte personnalisation.
Ibid., p. 12.

Ces itinéraires de vie quelque peu atypiques nous amènent ainsi à élargir notre regard sur le parcours des apprenant·e·s. S'ils sont souvent marqués de ruptures et d'évènements biographiques douloureux, « *des ressources socialement avantageuses* [24] » peuvent néanmoins apparaitre sous forme de capital culturel déployé par dernier·e·s. Capital qui, « *même en bas de la hiérarchie sociale, peut être un enjeu dans des stratégies de stabilisation, de distinction, voire d'ascensions sociales* [25] », précise à ce titre D. Serre.

Loin d'être sans atouts, ces apprenant·e·s laissent ainsi effectivement apparaître d'indéniables capacités. Capacités qu'ils·elles mettent également à profit lorsqu'ils·elles contournent les difficultés au quotidien, ou lorsqu'ils·elles déploient des stratégies pour arriver « à faire avec » leur analphabétisme, pour tenir face au monde[26].

Des stratégies de contournement des difficultés

En effet, Binata, Andréa, Amir et les autres se démènent dans leur quotidien afin de s'approcher, ne fut-ce qu'un court instant, de ce qu'ils·elles considèrent (et qui est souvent considéré) comme une vie « normale ». Pour cela, ils·elles sont obligé·e·s de trouver des modes de remplacement de la lecture et de l'écriture, des échappatoires leur permettant de gérer les difficultés vécues au jour le jour[27].

Concrètement, ils·elles se débrouillent malgré les nombreux défis. Ils·elles déploient des stratégies diverses afin d'arriver « à faire les choses » par eux·elles-mêmes, lorsque c'est indispensable. Ils·elles utilisent des moyens détournés pour franchir l'obstacle devant eux·elles[28].

Comme l'indique Anne Vinérier, les personnes analphabètes pallient leurs difficultés par différentes attitudes. Certain·e·s, comme nous l'avons déjà présenté, ont ainsi recours à un tiers — ce qui entraine d'ailleurs souvent une dépendance difficile à vivre.

D'autres contournent les obstacles, en se donnant différents points de repères ne nécessitant pas l'utilisation de la lecture, l'écriture ou le calcul, notamment pour s'orienter ou se déplacer. Par exemple, Fatia nous explique s'être trompée une fois de bus. Depuis lors, elle sait que le bus allant jusqu'à Nivelles est

[24] Ibid., p. 5.

[25] D'ailleurs, comme l'indique D. Serre, il est important de rompre avec l'idée qu'il n'existe qu'un seul type de capital culturel, notamment pour sortir de la vision restrictive du patrimoine zéro dans les milieux les plus populaires et d'une efficacité nulle en bas de la hiérarchie et évidente en haut. Cette attention particulière permet ainsi de rendre visibles les formes de capital culturel propres aux classes dominées, souvent dévalorisées à l'échelle globale.
Ibid., p. 11-12.

[26] MARTUCCELI D. (2002) tel que cité par STETTINGER V., L'analyse sociologique des supports. Le cas des individus vivant dans la précarité, In CARADEC V. & MARTUCCELI D. (Eds.), Matériau pour une sociologie de l'individu, Perspectives et débat. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (p.43-55). En ligne sur : https://pro.univ-lille.fr/vanessa-stettinger/publications

[27] Ibid.

[28] Pour Anne Vinerier, les contournements représentent un type de savoir très caractéristique des personnes analphabètes ou illettrées. Cette autrice nomme « contournement » toute stratégie qui permet de trouver une réponse à une situation en faisant intervenir d'autres systèmes ou d'autres logiques que ceux faisant appel aux savoirs classiques, relevant du lire-écrire-compter.
VINERIER A., op.cit., p. 91.

est à 7h32 tandis qu'un autre arrive à 7h30. C'est ainsi, en s'attachant à l'heure et à la minute près, qu'elle arrive à distinguer le bon transport. De plus, elle repère la première lettre « N » (pour Nivelles) du lettrage sur le bus, afin de s'assurer de prendre la bonne destination.

« Je connais les heures, je sais que le bus qui vient ici, c'est à 7h32, l'autre qui passe à 7h30. Voilà, il y avait 2 min de différence. »

Dans la même lignée, Andréa nous expose, quant à elle, comment, à la suite d'une incompréhension lors de l'embauche, elle se retrouve à réaliser des tâches de secrétaire au sein d'un cabinet médical, alors qu'elle était initialement engagée pour le nettoyage. Par la force des choses, elle se voit ainsi obligée de côtoyer de l'écrit dans le cadre de son travail.

Avec le temps, elle finit par développer des stratégies lui permettant tout de même d'effectuer ses tâches. Notamment grâce à l'utilisation de post-it lui servant de support pour classer les dossiers médicaux selon les lettres de l'alphabet. Ou encore, en usant de tactiques telles que le fait de systématiquement demander aux personnes qu'elle a au téléphone de dicter leur nom, prénom, etc. Informations qu'elle s'empresse par la suite de noter sur son GSM pour les communiquer à son employeur.

- « (...) J'ai été honnête avec mon patron. Quand on devait m'engager, moi j'ai dit : "moi je pensais qu'au début c'était le ménage et tout ça". Il m'a dit : "aussi c'est pour écrire et tout". Mais là je me dis : "non, faut quand même lui dire la vérité, parce que si jamais, si j'écris, il n'arrive pas à lire ou bien... Ou bien quand il y a les courriers..." Et puis aussi, je classais les dossiers de l'alphabet, les ordonnances et tout ça...

Donc ça, j'ai appris à les classer. Donc je mettais des... c'est des postiches [post-its] là, c'est ça. Et puis je mettais les A, B, C... jusqu'à... jusqu'à la dernière lettre de l'alphabet. Donc chaque fois qu'il demandait un dossier, je savais où le chercher. Donc ça aussi, le fait de faire ça, ça m'a entraînée aussi ! Mais ne me demande pas s'il faut écrire une phrase, ou bien s'il y a un courrier, ben voilà.
(...)
- Donc souvent, quand les gens ils appelaient, je leur ai dit de me dicter au téléphone, de me dicter. Comme ça, j'écris et après, moi je tapais (...) sur mon téléphone et je montrais à mon patron, tu vois. »

La plupart des personnes analphabètes utilisent donc des moyens qu'elles connaissent en remplacement du lire-écrire-compter, et notamment en faisant aussi appel aux outils numériques[29].

[29] Comme le démontre d'ailleurs Dominique Pasquier, la plupart des personnes peu diplômées utilisent des tactiques de contournement de l'écrit grâce au numérique, notamment pour éviter de s'y frotter.
Lire à ce titre, PASQUIER D., Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire, in Journal de l'alpha, n°218, p. 50-60.

Comme Mariam qui, quand on lui demande comment elle se débrouille lorsqu'elle reçoit une lettre et qu'elle est seule chez elle, nous répond tout naturellement : « *je fais des photos et j'envoie par Whatsapp !* »

Raïa, qui s'exprime plus aisément à l'oral mais ne sait pas écrire, utilise également souvent son smartphone, afin de dicter le mot qu'elle cherche et ainsi l'avoir sous les yeux pour le recopier ou le repérer dans son environnement, lorsque c'est nécessaire.

« Moi, par exemple, si je veux écrire BIC. Je dis à Google : "comment on écrit BIC ?" (...) Par exemple, je dis : "comment on écrit Nivelles ?" Donc, Google me montre, parfois je note ça dans le téléphone. Dès que je vois le bus qui est écrit Nivelles, je sais que ça c'est le bon ![30] *»*

Pour se déplacer et s'assurer de prendre le bon train, Binata utilise, quant à elle, l'application de la SNCB. Ce qui lui évite de devoir lire le grand tableau d'affichage dans la gare, avec toutes les destinations qui se succèdent et se confondent. Elle est ainsi tenue au courant en direct quand il y a un changement de voie, ce qui lui évite souvent de rater son train.

« Bon, moi seulement, j'utilise beaucoup d'applications pour le train (...) Application train, parfois j'ai écrit le nom (...) Il me donne voie 1 ou voie 2 (...) et puis je cherche ça. (...) Comme avant, je connaissais pas Bruxelles. Tu sais, il y a trop de voies, jusqu'à voie 19. Donc quand je viens là-bas, c'est trop compliqué. Mais dès que j'ai mis l'application, j'ai écrit seulement : "Bruxelles-midi et Nivelles", il me donne voie 19 ou voie 20 (...) Moi, maintenant dès qu'on dit : "changement de voie", j'utilise l'application qui me dit où est la voie. »

Dans la même lignée, bien que ne se cantonnant pas strictement aux outils numériques, certain·e·s apprenant·e·s recourent à des ruses, des « leurres » leur permettant de cacher leur analphabétisme.

Andréa nous explique une tactique bien à elle, lui évitant de dévoiler ce qu'elle considère comme une faiblesse. Elle met ainsi en place une sorte de stratagème lorsqu'elle se présente à un guichet :

« (...) Par exemple, à la poste et tout ça, j'avais ma technique. Quand je partais je me bandais la main pour dire : "je me suis fait mal" pour qu'on m'aide à écrire. Parce que je voulais pas dire que je ne (...) Donc chaque fois quand je partais à la poste, je... j'avais cette technique-là, je m'emballais les mains et pour dire : "je peux pas écrire". Donc du coup, ils écrivaient. Je montrais le papier, puis ils écrivaient pour moi. »

[30] D'autres exemples du même type sont également intéressants à découvrir dans l'article de Sébastien Van Neck, Et malgré tout ils·elles lisent ! Retour sur quelques observations de pratiques de lecture par le « numérique. »
En ligne sur : https://journaldelalpha.be/et-malgre-tout-ils%C2%B7elles-lisent-retour-sur-quelques-observations-de-pratiques-de-lecture-par-le-numerique/.

En bandant sa main, elle se situe ainsi dans un jeu d'interaction permettant de « tromper l'autre » pour tout de même arriver à réaliser sa démarche[31].

Conclusion

Cet article est le fruit de rencontres et se donne pour vocation de porter la voix d'apprenant·e·s en alphabétisation, afin de faire vivre leur histoire. En mettant en évidence des bribes de leur parcours, nous avons ainsi cherché à mieux comprendre qui ils·elles sont, d'où ils·elles viennent et comment leur expérience de vie a forgé leur personne en tant que sujet social.

Partant des origines de leur analphabétisme, situé dans l'expérience qu'ils·elles ont pu avoir au sein du système scolaire, nous avons néanmoins tenu à dépasser cette étape de vie, pour nous attarder également sur les incroyables atouts que ces personnes déploient, souvent par nécessité de survie. Que ce soit par une mise en évidence des ressources subjectives que ces dernier·e·s nous ont permis de percevoir au travers de leur discours ou par la façon dont ils·elles s'adaptent et se contorsionnent pour tout de même arriver à « s'arrimer » dans un monde où l'écrit prédomine. Et ce, malgré les difficultés et les épreuves auxquels ils·elles font face chaque jour, entravant systématiquement leur accès à l'information et aux droits auxquelles ils·elles peuvent prétendre.

Bien loin de présenter un panel exhaustif des parcours de vie des personnes analphabètes, cette analyse aura surtout permis, fragment par fragment, d'assembler des bouts d'histoires pour rendre à chacun·e sa dignité. Elle aura également cherché à dépasser les idées reçues que la société peut avoir sur les personnes analphabètes, en se mettant à l'écoute de leur vécu, de leur réalité, pour montrer qu'ils·elles sont déjà acteur·rice·s de leur cheminement, bien qu'un certain déterminisme les contraigne souvent à devoir nager à contre-courant.

[31] VAN NECK S., Travail non qualifié, travail non approprié, Lire et Écrire Wallonie, mars 2026, p. 30. En ligne sur : https://lire-et-ecrire.be/Travail-non-qualifie-travail-non-approprie.

Annexe

Méthodologie

Pour cette analyse, nous avons privilégié une démarche compréhensive, à partir d'entretiens qualitatifs visant à explorer le vécu, passé et présent, des personnes interrogées, tous et toutes étant des apprenant·e·s en formation à Lire et Écrire.

La récolte du matériau empirique s'est effectuée en plusieurs temps[32].

Le premier s'est organisé autour d'une rencontre collective, dans le but de « briser la glace », de présenter la démarche des futur·e·s interviewé·e·s, mais aussi de les mettre à l'aise par rapport au projet proposé.

Le deuxième temps s'est ensuite construit sur base d'entretiens, en face-à-face, avec ceux·celles qui souhaitaient s'exprimer plus longuement sur leur parcours (ils·elles se sont donc présenté·e·s spontanément). Cette seconde étape nous a par conséquent permis de rentrer plus en détail dans leur réalité de tous les jours, et ainsi de mieux appréhender des fragments de leurs trajectoires de vie.

Au cours de ces rencontres individuelles, nous posions des questions assez générales telles que : « que faisais-tu avant de venir en formation ? Qu'est-ce qui t'a amené·e à venir ? Es-tu allé·e à l'école durant l'enfance ? As-tu eu des pauses durant la formation ? Comment ça se passe pour toi quand tu vas à la commune, chez le médecin, à la gare, etc. ? (...) »

Au total, trois rencontres collectives ont été menées au sein de Lire et Écrire Brabant Wallon, et dix-neuf apprenant·e·s ont accepté de livrer leur expérience.

Afin de garantir l'anonymat de celles·ceux-ci, des prénoms d'emprunt sont utilisés tout au long de l'analyse.

[32] La récolte des matériaux s'inscrit dans une démarche plus large déjà initiée en 2025, l'année précédant l'écriture de cet article. L'ensemble du matériau empirique récolté comprend dès lors des interviews réalisées pour un autre article (« Sortir de l'invisible ») traitant également des parcours de vie d'apprenantes, sous l'ange spécifiquement féminin. Le reste du projet s'est ensuite clôturé en septembre 2026 par la rencontre individuelle d'apprenants présents dans deux groupes de formation.