Direction régionale des Affaires culturelles
du Centre
et
GIP Alfa Centre

La lutte contre l'illettrisme

conception d'un dispositif d'évaluation des actions financées dans le cadre de l'appel à projets de la DRAC Centre

•

2008 - 2009

•

Geneviève GOUTOULY-PAQUIN
&
Claude PAQUIN

•

Direction : Claude PAQUIN et Geneviève GOUTOULY-PAQUIN
8, rue du Commandant Mouchotte 75014 PARIS tel/fax 01 47 26 38 62 – mob. 06 12 31 94 48
info@tertius-culture.com - www.tertius-culture.com

association loi de 1901 - siret 383 924 370 00034 - ape 8559A - organisme de formation n°11752186675

SOMMAIRE

INTRODUCTION 3

CHAPITRE 1 : LE POSITIONNEMENT DES DIFFERENTS PARTENAIRES 7

Les opérateurs des projets culturels et artistiques 7

I – les représentations mutuelles

Représentation de la DRAC et de l'appel à projets

Représentation de l'intervention artistique

Représentation de la culture et de l'art

Représentation de la personne dite illettrée / représentation des apprenants

II – les hypothèses

III – les logiques d'engagement des opérateurs des projets culturels et artistiques

IV – apports aux apprenants selon les opérateurs

Apport « sous condition » d'une posture de l'artiste et du projet partenarial

Illettrés comme formateurs auxiliaires

Les artistes intervenants 27

I – l'apprentissage par l'art est effectif

Apprentissage et jeu artistique

L'entre-deux – ou aire intermédiaire – associé à l'apprentissage

II – développer entre formateurs et artistes une réflexion sur l'apprentissage

La différence entre enseignement et apprentissage

Les indicateurs qui permettent d'évaluer la modification de la relation à l'apprentissage

Les apprenants 41

I – apports aux apprenants selon les apprenants eux-mêmes

II – constitution du groupe

constitution du groupe et question de médiation

III – la présentation publique et la relation aux médias

1. la relation aux médias du point de vue des apprenants
2. la relation aux médias du point de vue des artistes

IV- comment travailler la représentation du terme « illettré » ?

CHAPITRE 2 : L'EVALUATION D'UNE RELATION PARTENARIALE 70

I – l'appel à projets apporte la démarche projet

les partenariats

II - cultures et logiques professionnelles spécifiques

des cultures professionnelles aux logiques professionnelles différentes

III – la démarche projet s'inscrit dans une logique de changement

la co-construction au cœur de la relation

IV – les conditions de cette relation partenariale

Conclusion 87

INTRODUCTION

PRÉSENTATION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION

1• L'objectif de cette intervention est de doter le dispositif de lutte contre l'illettrisme mis en œuvre dans le cadre de l'appel à projets de la DRAC Centre d'une méthode d'évaluation. Elle doit permettre la mise en œuvre concrète d'une démarche d'évaluation par les opérateurs des actions et l'analyse et l'appropriation des résultats par les institutions concernées par l'appel à projets.

Les finalités de cette intervention (*cf.* article 3 de la convention de Tertius avec le GIP Alfa Centre) sont précisées ainsi :
« *Ce type d'intervention vise à renforcer la qualité et la professionnalisation des structures, des actions et des acteurs en complémentarité des dispositifs propres à chaque institution ou réseau*. »

2• Dans notre proposition d'intervention, nous soulignons que le dispositif s'attachera à rendre à l'évaluation sa finalité première qui est de **donner de la valeur** à la politique publique considérée et d'estimer, de mesurer cette valeur pour les différents acteurs qui y sont engagés.

Dans cette perspective :
• le dispositif d'évaluation doit permettre de reconstituer **le sens** de ce qui est entrepris, incluant le sens qu'y met chacun des acteurs ; on se situe donc ici dans une logique substantive et pas seulement dans une logique rationnalisatrice ;
• il doit être considéré comme un outil, **une plateforme de dialogue** entre les différentes parties prenantes au projet[1] ;
• il doit être **un processus permettant de faire enseignement** des conditions les plus justes qui ont pu être réunies au bénéfice des publics engagés dans les actions, pour aboutir aux objectifs posés dans le cadre du projet, et aussi d'identifier les effets non prévus, non anticipés, les écarts par rapport aux objectifs initiaux, etc.

En résumé, il doit permettre la réflexivité sur l'action en cours, la production d'un savoir et la préparation des décisions ultérieures.

Il s'est agi dans cette évaluation de prendre en compte à la fois :
• les publics dits illettrés,
• les opérateurs des projets culturels et artistiques, donc l'équipe artistique et la structure locale, co-partenaires du projet,
• les partenaires institutionnels financeurs engagés dans le programme.

[1] « *l'évaluation, pour être efficace, doit être pluraliste et permettre de confronter des points de vue différents* », rapport du comité scientifique de l'évaluation, la Documentation française, 1991.

Les publics
L'appel à projets fait apparaître deux axes de travail :
- *la re-médiation en direction des adultes,*
- *la prévention en direction des enfants et des familles.*

L'objectif pédagogique formulé est de *« remettre en place des repères spatio-temporels qui font défaut pour appréhender la structure de la langue et, au sein de cette structure, de construire du sens ».*

Le dossier de candidature comprend une proposition d'évaluation, notamment pour mesurer *« quels bénéfices pour les apprenants à court et moyen terme ? »*

Enfin, il est précisé que *« le théâtre, l'architecture et le patrimoine, les arts plastiques, la musique contemporaine, la danse, le cinéma, les nouvelles technologies contribuent pour les publics illettrés à construire une meilleure image de soi et favorisent leur insertion sociale »*. S'agit-il d'une affirmation, d'un postulat ou d'une hypothèse ? A tout le moins, à quelles conditions, ce que nous considérerons pour une hypothèse, peut-il être effectif et vérifié ?

Nous sommes là en présence d'un ensemble d'éléments qui fixe le cadre de l'action. L'évaluation doit permettre de connaître la logique d'engagement des personnes dites illettrées dans les actions proposées, ce qu'elles-mêmes en attendent, de confronter ces logiques singulières aux logiques institutionnelles et d'analyser comment concordances et écarts éventuels sont vécus et intégrés au processus d'ensemble.

Les opérateurs des projets culturels et artistiques
La présente évaluation est conçue comme un dispositif d'accompagnement des projets et d'explicitation des processus :
- confrontation entre la représentation des publics et de leurs caractéristiques et la réalité des personnes présentes à l'atelier,
- passage de l'intention à la mise en œuvre effective,
- prise en compte ou non d'une « progressivité » chez l'apprenant,
- tension entre apprentissage *à* l'art et apprentissage *par* l'art ?

De plus, il a été demandé aux opérateurs de s'associer à un acteur local pour conduire le projet. Il s'est agi de prendre en considération la dimension locale du partenariat, ses effets, ses conditions de mise en œuvre et de réussite, d'identifier et d'analyser les difficultés éventuelles rencontrées.

Les partenaires institutionnels
Chaque partenaire est porteur de sa propre logique de finalités et d'objectifs que l'évaluation s'attachera à expliciter. C'est pourquoi nous nous sommes centrés sur ce partenariat inter-institutionnel lui-même et sur ses effets :
- qu'est-ce que le partenariat a permis pour la formalisation du programme lui-même et qu'a-t-il apporté au public ?
- qu'est-ce que ce type de processus a apporté à chacun des partenaires, en interne, dans sa propre institution, et aussi dans sa capacité à co-opérer avec d'autres institutions ou organismes ?

Ces interrogations peuvent permettre de co-construire les indicateurs à dimension qualitative nécessaires à l'évaluation de l'ensemble du projet.

MÉTHODOLOGIE

1 – le choix de l'outil qualitatif
Pour réaliser l'évaluation telle que précisée précédemment, la modalité doit être qualitative, c'est-à-dire par entretiens (individuels ou de groupe), observation en situation et séminaires d'analyse de pratiques.

2 – le qualitatif induit la co-construction des indicateurs
Les évaluations avec des indicateurs *clé-en-main* ne permettent pas la mesure et l'analyse des situations concrètes et singulières.
Il faut donc travailler ensemble, à partir des problématiques de chacun et du contexte, à co-construire les indicateurs adéquats qui permettent de connaître, comprendre, analyser les effets produits.

3 – le qualitatif permet d'appréhender, de rechercher aussi bien les effets attendus que les effets inattendus – qui peuvent être positifs ou dits « pervers » – ; il permet également d'analyser les hypothèses qui sous-tendent les actions et dispositifs proposés par les opérateurs, hypothèses rarement explicitées dans les actions culturelles et artistiques à finalité créative ou d'apprentissage.

4 – Ce qui est évalué, apprécié, recherché, ce ne sont pas uniquement les effets sur les publics mais aussi les effets sur les partenaires, sur l'environnement, autrement dit **les effets transversaux de la lutte contre l'illettrisme.**
Chaque partenaire, dans sa logique professionnelle, est interrogé par ce choix de s'adresser à un public dit illettré et la collaboration amplifie cet aspect.
Il permet par exemple, pour le champ culturel, de s'interroger sur les approches, les valeurs, les modalités et les conditions selon lesquelles les projets culturels sont conçus (dans la relation à la population, aux artistes et dans leur mise en dialogue).
Ce qui est évalué, apprécié, recherché, ce sont également les conditions de la coopération qui permettent la réussite des actions.

LA MISE EN ŒUVRE EFFECTIVE

Les contenus et méthodologies de cette intervention sont : entretiens individuels et collectifs, temps d'observation et de synthèse, séminaires d'analyse des pratiques,

- entretiens avec les apprenants, avec les acteurs des actions (artistes, formateurs, responsables des organismes),
- ateliers d'analyse des pratiques professionnelles,
- présence et participation à des ateliers mettant en jeu l'observation.

L'évaluation est aussi conçue comme un dispositif d'accompagnement des projets et d'explicitation des processus.

Comment les projets évalués ont-ils été choisis ? Par typologisation des projets : de celui considéré en échec comme celui représentant une belle réussite. Il n'y a dans cette typologisation aucune hiérarchisation de valeurs : nous tenons à préciser que les acteurs, ainsi que les projets en difficulté, sont porteurs d'une riche matière. La participation et l'implication généreuse et confiante de ces professionnels ont permis de faire enseignement et de produire des données significatives.

Les entretiens qualitatifs
La méthode et les outils mis en œuvre sont au service d'une approche qualitative par la conduite d'entretiens approfondis d'une durée variant d'une heure et demie à deux heures et demie.
Il y a, dans cette invitation à la parole, dans un face à face individuel, dans un rapport d'écoute, à s'interroger sur comment accompagner et permettre la parole – notamment pour les apprenant(e)s. Pour ce faire, nous utilisons des outils qui dégagent du face à face, qui mettent à l'aise la personne

rencontrée, comme par exemple le photolangage[2].

Enfin, dans notre posture d'interviewer et notre considération des analyses des personnes rencontrées, nous créons, dans la progression de l'entretien, une situation de co-réflexion avec des dispositifs de conduite d'entretien, qui permettent d'analyser ensemble.

Les ateliers

Nous avons mis en œuvre, au cours de ces ateliers, une modalité pédagogique d'accompagnement et d'analyse des pratiques.
Il s'agit de partir d'un travail centré sur l'action en situation de chaque professionnel, puis de transformer l'expérience vécue en objets d'analyse et en production de savoirs développant ainsi l'expertise de chacun.
L'analyse des pratiques professionnelles demande une attitude réflexive, interrogative à l'égard de ses modèles professionnels comme de ses représentations, ce qui suppose de les « mettre à distance » pour les analyser.
Le professionnel se fait en quelque sorte « ethnologue » de sa propre pratique en s'ancrant dans celle-ci, en mettant en jeu son expérience et les difficultés rencontrées. C'est à partir de cette posture et de cette singularité que des hypothèses et des connaissances nouvelles peuvent être produites.

Ces ateliers doivent être l'occasion pour les personnes de formaliser leurs expériences. Le plus souvent, les professionnels éprouvent la nécessité de disposer de temps pour théoriser leurs pratiques comme leurs difficultés. Les sollicitations « extérieures », comme cette démarche d'évaluation, se vivent alors comme nécessaires à partir du moment où sa propre connaissance est valorisée.
De même, prendre conscience d'où s'ancrent ses propres jugements évaluatifs (sa formation, sa biographie…) permet de développer une écoute plus ample ensuite, auprès de ses collègues ou d'autres partenaires. Ainsi, les représentations et leur mise en jeu, travail toujours nécessaire à faire, ne sont pas que des « rebus » à élaborer, elles sont également la matière vivante : une fois étudiées en collectif, mises en dialogue dans une démarche de recherche, elles produisent un savoir original et singulier tiré de l'expérience.

Autrement dit aussi, les apports du dispositif d'évaluation actuelle, la disponibilité demandée, les transmissions de résultats « tomberont à plat » si cela ne s'articule pas avec la propre réflexion des professionnels.
Tout changement effectif et durable doit s'effectuer au niveau des représentations et dans le cadre de négociation groupale ; le changement imposé de l'extérieur ne peut qu'aboutir à provoquer des résistances, des rejets ou des détournements[3].
Il s'agit donc de développer une autre relation avec les évaluations, une relation plus de co-production – une co-naissance –, et de nourrir, d'accompagner une pratique réflexive des professionnels : l'analyse des pratiques professionnelles – et notamment des difficultés rencontrées – comme source d'invention.
La mise en place et en application des indicateurs qui émergeront de l'évaluation en cours se fera à cette condition.

[2] Un photolangage est un ensemble de photographies très variées, mis à la disposition de la personne comme « objet intermédiaire » pour faciliter la parole sur un sujet donné. Une cinquantaine de photos est répartie sur une table. La personne prendra tout le temps nécessaire pour sélectionner trois photos, avec proposition de choisir celles qui « parlent » le mieux de ce que représente, par exemple, la culture pour elle. Elle revient ensuite s'installer de nouveau pour l'entretien et exprime son propre rapport à la culture avec ces trois mêmes photos pour soutien.
[3] Jacky Beillerot : *Théoriser les pratiques professionnelles*, coll. Savoir et formation, L'Harmattan, 2003.

Chapitre 1
Le positionnement des différents partenaires

LES OPÉRATEURS DES PROJETS CULTURELS ET ARTISTIQUES

I - LES REPRÉSENTATIONS MUTUELLES

REPRÉSENTATION DE LA DRAC ET DE L'APPEL À PROJETS

Le texte de l'appel à projets précise : *La DRAC Centre lance un appel à projets destiné à soutenir les actions de lutte contre l'illettrisme. L'aide de la DRAC Centre est destinée à encourager l'inscription des acteurs culturels dans le champ de la lutte contre l'illettrisme, dans le cadre des partenariats et des financements interministériels déjà existants (Culture/Hôpital, Culture/Milieu carcéral, Culture/Handicap, Éducation artistique).*
Sans exclure les projets qui ne relèveraient pas de cette thématique, la lutte contre l'illettrisme sera considérée comme une priorité pour la DRAC Centre en 2008…
L'objectif, indique encore le texte de l'appel à projets, est d'*inscrire fortement la Culture au sein d'une priorité nationale et régionale ; affirmer l'exigence de qualité artistique et culturelle des projets soutenus dans le cadre des politiques interministérielles ; favoriser l'émergence de nouveaux partenariats.*

> *– Ma difficulté s'est située dès le démarrage, dès la proposition de mise en place du projet. … J'ai vu cela dès le départ comme une usine à gaz, quelque chose où on n'avait pas de limites, où on avait sollicité une multiplicité d'intervenants dont nous, dont d'autres organismes de formation, des acteurs culturels, et autres ; ça ratissait tellement large que je craignais que ça nous prenne énormément de temps pour accoucher d'une souris. J'avais des a priori négatifs, et je n'ai pas participé à la conception et à la réflexion, je me suis volontairement mise en retrait. C'est mon directeur qui a suivi le projet, participé aux réunions. Je sentais que j'éprouvais des choses négatives que j'aurais pu renvoyer au niveau du groupe. Je préférais que ça avance et raccrocher ensuite quand on serait dans l'opérationnalité…*
> *En plus, j'avais une expérience avec la DRAC non satisfaisante, une vision de la DRAC avec des représentations par rapport à la culture qui sont les siennes ; nous (dans l'association) développons aussi un projet que l'on peut dire culturel, depuis des années, et nous n'avons pas de reconnaissance de ce financeur. Cela est donc aussi entré en ligne de compte.*
> *… Par rapport à ce projet où nous avons demandé des financements à deux ou trois reprises (c'est quelque chose qui existe depuis treize ans), nous avons dû solliciter au bout de la septième ou huitième année. Nous avons rencontré la DRAC à Orléans, conseiller théâtre, conseiller livre, conseiller action culturelle : chaque fois, on nous dit que notre projet est à la marge, ce n'est pas vraiment du livre, pas vraiment du théâtre, pas vraiment de l'action culturelle, mais que c'est un peu de tout. Du coup, nous n'entrons pas dans les catégories … Nous avons eu un financement de 5 ou 20 000 francs, des broutilles, mais c'était symbolique au niveau de la reconnaissance.*
> *Le reproche que je fais est que les conseillers se déplacent pour voir un spectacle une fois ou deux. Nous avons eu deux visites de conseillers, malgré nos invitations. Chaque fois, ils repartent enthousiastes, disant : « C'est vraiment du théâtre, vraiment de la culture », et puis rien ne vient ensuite. Il y a une espèce d'opacité au niveau du fonctionnement, entre autres au niveau de la reconnaissance des acteurs culturels.* ***Qu'est-ce qu'un acteur culturel pour la DRAC ?*** Responsable structure de formation.
>
> *– Qu'ils prennent plus le temps de connaître les projets en rencontrant les humains qu'il y a derrière. La réponse a été faite par écrit, c'est un dossier qui a été envoyé, on a eu une*

réunion commune au niveau de la Région sur une demi-journée (le matin, il y avait beaucoup d'interventions, donc il n'est resté que quelques heures pour que chaque projet soit présenté au niveau régional, il y en avait un certain nombre)… Le directeur n'a pas eu le temps de le présenter pendant cette réunion commune. Responsable organisme de formation.

– Qu'ils se déplacent plus dans le département, dans les lieux concernés, pour rencontrer les acteurs qui vont faire, qui pourront être ceux qui en parleront le mieux ; qu'il y ait non seulement un dossier écrit, mais un « oral », parce que ça permet parfois de mieux saisir les choses, alors qu'un document écrit dépend de celui qui l'écrit, de celui qui le lit, il n'y a pas le même échange. Un échange verbal autour des projets serait en conclusion ce que je proposerais, une possibilité d'explication plus approfondie par ceux qui proposent. Responsable organisme de formation.

Il y a une reconnaissance de la singularité de l'initiative de la DRAC Centre à l'égard de la lutte contre l'illettrisme, ce qui confirme le statut unique de son appel à projets.
C'est à partir de ce statut unique qu'il est nécessaire de travailler cette évaluation.
D'une part, la valeur expérimentale doit se capitaliser par une production de savoir partagé. D'autre part, cela permettrait de le placer en centre de ressources, en « tête de pont » d'autres initiatives. Sa valeur est associée également à cette évaluation, qui peut être amplifiée en un dispositif de recherche et de transmission.
Mais, à ce jour, un certain nombre de difficultés empêche de voir cette démarche originale.
Il s'exprime un besoin d'explicitation des critères sur lesquels les acteurs culturels sont validés ou non, de même la nécessité de fixer en amont l'échelle de financement susceptible d'être accordée au bénéfice des projets retenus. Cette dimension était particulièrement fondée la première année de l'appel à projets.
Il y a enfin une demande de plus grande présence sur les projets eux-mêmes, une demande d'accompagnement.

– Il fallait aussi que ce soit quelque chose de novateur, de nouveau, en direction des jeunes. Il y avait tout ça, c'était très contraignant. On aurait pu proposer la petite entrée pour les jeunes, ou la grande entrée, il y avait une possibilité. On n'a peut-être pas été assez offensif là-dessus. Et on ne se sentait peut-être pas de taille à le faire parce qu'il y avait d'autre intervenants… qui ont plus « pignon sur rue » ou ce « label » DRAC, culture, que nous n'avons pas.
– Vous parlez d'intervenants qui ont « pignon sur rue » : pouvez-vous ?…
– « Pignon sur rue » signifie qu'ils ont, eux, le « label » de la DRAC. Si on monte un projet avec ces acteurs, on a toute chance que cela fonctionne au niveau de la DRAC parce qu'ils ont ce « label » – pas à cent pour cent, bien sûr !

L'analyse de l'appel à projets induit une logique de changement à travers la démarche projet qui est sollicitée ; nous y reviendrons. L'aspect novateur s'inscrit dans cette manière de fonctionner. Les difficultés de conduite du projet du côté de la DRAC, après le départ de la direction adjointe, sont venues contrarier le message envoyé.
L'appel à projets, dans toute sa singularité, n'a pas encore pris son ampleur. Il suppose maintenant la mise en place d'un accompagnement qui structure la réflexion en cours. Ce sera l'objet des préconisations.

REPRÉSENTATION DE L'INTERVENTION ARTISTIQUE

– Lorsque vous avez été en présence de ce type de projet, c'est-à-dire un projet de nature artistique, avec un chorégraphe, donc quelqu'un qui n'intervient pas directement sur l'écriture, qu'est-ce que vous vous disiez ?

– Alors je ne voyais pas trop le lien au départ, je me suis dit : bon, je vois pas trop ce que ça va donner. Mais après... donc je me suis dit : on va voir ce que ça peut donner... sur les personnes et puis aussi sur moi – puisque j'allais aussi accompagner les apprenants –, voir ce que ça va faire. Voilà, c'était vraiment l'aventure complète, et je me suis dit : bon, de toute façon, ça va forcément avoir un impact sur, au moins, le regard en fait, le regard... des gens... entre eux... forcément, parce qu'on va être dans une salle, donc je me représentais : on sera dans une salle. Je me représentais des exercices, on va dire... liés plus à la relaxation, des choses comme ça, voilà, j'avais ça comme représentation, en me disant : bon, ça va forcément agir sur la concentration et le regard des gens, voilà. Alors je me suis dit : bon, on va bien voir ce que ça va donner. Formatrice.

Ce passage montre, du côté du formateur, combien cela représente un véritable travail que de comprendre et de partager la logique de l'artiste. Ce qui implique de penser comment ce partage des logiques, des représentations, des pédagogies peut être permis, accompagné pour produire un véritable apport conjoint aux intervenants.

– Lorsque je vous demandais : « Quelles sont vos attentes par rapport aux artistes ? », vous me répondiez systématiquement : « Les intervenants culturels. »
– Ce n'est peut-être pas pour rien qu'on dit « intervenants culturels » et « artistes ». Nous sommes justement en train de faire une expérience avec un artiste, et je le pose bien comme artiste. Pour moi, c'est quelqu'un qui est dans son domaine, sans être forcément en phase avec le public.
Quand je parle d'intervenant culturel, c'est bien quelqu'un qui est dans le domaine de la culture, qui va être artiste aussi, mais également dans une intervention sociale, éducative ou pédagogique. Il est dans de l'action culturelle pour moi. C'est peut-être avec ces gens-là que je me sens plus en proximité en tant que responsable de centre de formation ou formatrice, je sens que je vais pouvoir plus travailler, mener quelque chose vers le public.
L'artiste est peut-être un peu déconnecté. Ne vient-il pas aussi chercher de la matière dans le contact avec le public ? Je sais bien que les échanges sont toujours doubles, tu donnes et tu prends. Responsable centre de formation.

Cette nécessité de se co-naître, de mettre en dialogue les objectifs, est portée cette fois par une responsable d'un centre de formation. Ceci, afin de permettre la relation avec les artistes qui se situent dans une relation à la population, dans une interrogation sur leur rôle social, tout en continuant à développer leur création. Ici, nous sommes dans la représentation d'un « type » d'artiste.
On voit que ce qui se dessine dans ces propos, ce sont deux idéaux types d'artiste : l'un avec lequel cette personne se sentirait plus à l'aise car plus proche de ses logiques, l'autre plus éloigné, « déconnecté » comme elle dit. On est bien dans l'expression des représentations avec, présentes, les conditions d'alliance et, *a contrario*, les résistances possibles.
Ce qui confirme que les opérateurs doivent, dès l'amont, s'autoriser à co-construire le projet avec l'artiste, se confronter, se choisir. Tous les artistes ne sont pas pertinents pour ce type de projet. Par contre, la singularité de cet appel à projets tient dans le fait de ne pas « renoncer » à élaborer ces projets avec des artistes qui continuent leur travail de création.

– On était loin de l'illettrisme, je ne voyais pas le lien, les intervenants artistiques étaient loin de ça, donc beaucoup de chemin à faire… Non pas parce qu'on était dans le domaine de la culture, mais du fait des intervenants multiples présents et qui ne connaissaient pas forcément la problématique des personnes.
C'est toujours le problème des appels à projets qui arrivent et qui constituent des espèces de cadres… il faut y rentrer. Responsable de centre de formation.

Dans son ensemble, la tonalité des représentations de l'intervention artistique peut paraître surprenante. De manière générale, il a été difficile de passer de la notion d'intervenants, c'est-à-dire le recours à une spécificité artistique, à celle de partenaires : les artistes avec qui le projet est co-construit.
Si bien que les acteurs ont pu se fixer dans des représentations existantes par manque de confrontation en amont. Par contre, quand le travail s'est fait dès l'amont avec l'artiste, l'appréciation est différente.
Donc l'interprétation vient du manque de travail ensemble, chacun pouvant considérer qu'ainsi il « respecte » la liberté de l'autre et, surtout, celle de l'artiste. En fait, chacun reste dans sa logique. Or le projet affichait une volonté de déplacer / transformer les frontières. Il en est de même pour la DRAC qui n'a pas encore bénéficié du caractère innovant et assurément pertinent de cet appel à projets.

• REPRÉSENTATION DE LA CULTURE ET DE L'ART

> – *Quand le projet a été proposé, certains disaient : « On va rencontrer* [l'artiste intervenant], *avec lui on va découvrir des choses, etc. » Oui, mais c'est vrai qu'on va vers l'inconnu. Il a été à l'Opéra de Paris, il a dansé avec Patrick Dupond, mais pour eux* [les apprenants] *ça ne représente pas forcément quelque chose, ni Patrick Dupond, ni* [l'artiste intervenant], *ni l'Opéra. Tandis que pour moi, oui. Donc c'est le regard d'un vrai artiste, d'un grand artiste, que je vais voir poser sur moi. Et peut-être que certains qui ont eu du mal, ont eu la même vision des choses, de se dire : « Attends, lui il est quand même très doué. » Évidemment, lui, dans ce qu'il fait, il est très à l'aise, et heureusement. Et on se compare. On se compare, qu'on le veuille ou non, on n'a pas envie de décevoir, aussi. Je pense qu'il y a ça. Même si on n'a à plaire à personne, on n'a pas envie de décevoir – et de* se *décevoir.* Formatrice bénévole.

Ce sont les références culturelles qui vont bloquer cette formatrice participant à un atelier artistique avec les apprenants – les codes qui la bloquent fonctionnent alors en miroir avec les codes de la langue (écrite, orale) qui bloquent les apprenants –, ce qui lui donne une source de réflexion pédagogique « illimitée ».
Pour elle-même, qui « ça *représente* » importe : elle rencontrait l'inhibition à travailler avec un chorégraphe qui a dansé avec Patrick Dupond – le dévoilement / la mise à nu / être soi dans sa valeur et non par rapport aux codes, ici, culturels…
On voit ici qu'il est nécessaire que chacun puisse prendre conscience de sa relation à l'art et la qualifier.
De même, qu'entendre par culture ? La culture légitime, universelle ou la culture populaire, relative à un groupe, une communauté, une classe sociale ? Le rapport entre une culture populaire et une culture dite universelle, et surtout le regard posé sur l'une et sur l'autre. Ces deux logiques citées introduisent le constat que ce qui est attendu de la culture, de l'art, de telle ou telle pratique artistique peut être différent selon les acteurs impliqués dans le processus, chacun « investissant » la culture, l'art, d'attentes spécifiques.
En travaillant dans le champ de la culture, entre acteurs de champs différents, on ne peut pas faire l'économie de la question de la définition de la culture.
Il est donc nécessaire que chacun puisse qualifier sa relation à l'art et à la culture.
Lorsque l'on prend la dimension culturelle et artistique comme levier d'intervention dans l'illettrisme, cette dynamique rend nécessaire d'interroger les approches, les valeurs et les représentations des différents acteurs. Nous le ferons, chemin faisant, dans chaque paragraphe.

REPRÉSENTATION DE LA PERSONNE DITE ILLETTRÉE / REPRÉSENTATION DES APPRENANTS

– C'était intéressant parce qu'il y avait une visite des lieux où nous allions évoluer, prendre tout l'espace qui nous était réservé. Mais avant, que ce soit l'école des beaux-arts ou autres, nous avons visité, vu des étudiants, ils ont pu discuter sur ce qu'ils faisaient, c'était hyper intéressant.
– Pourquoi ?
*– Justement parce qu'ils sont entrés dans des lieux où ils n'étaient jamais entrés, donc ils avaient plein de questions**, bien plus de questions que nous ne pouvons en avoir, parce que finalement nous sommes habitués à ces lieux.***
– Les questions avec les étudiants des Beaux-Arts, qu'est-ce que vous avez remarqué que ça produisait ? Je parle de la relation…
– Pour la plupart, ils étaient très à l'aise, demandant pourquoi ils faisaient ça, à quoi ça allait les mener ?
– À quoi ça servait ?
– … à quoi ça servait ? Ils ont pris le temps de s'interroger sur certaines choses, et après quand on en reparlait, c'était : « Ça, je vois pas vraiment à quoi ça sert de toute façon, ils font ça mais… et quel métier ils vont faire derrière tout ça ? »
Ils ont découvert les métiers du spectacle, les éclairagistes, les décors, etc., tous les gens qui travaillent autour d'une scène… Formatrice bénévole.

– Je pense que la difficulté, quels que soient les acteurs du projet, vient des différentes conceptions que nous avons des enfants de milieux populaires, et de leurs manières d'apprendre. Ça renvoie aux différentes conceptions que nous avons de ce que les parents de milieux populaires donnent ou ne donnent pas par rapport à la « norme » des enseignants…
Il y a donc cette question : quelle exigence a-t-on de l'assiduité et de l'implication des parents sur un tel projet ?
D'autre part, on voit que les parents de la classe qui a fait ce projet depuis le début en continu, viennent quand l'enseignante les appelle, et ils viennent très nombreux dès que le groupe de parents qui participent régulièrement aux activités appelle. Intervenante artistique.

La question : comment se représente-t-on les classes populaires, c'est-à-dire la classe où l'on trouve les personnes dites illettrées… lorsque des membres des classes moyennes s'occupent des personnes de classes populaires ? qu'est-ce qui se joue dans cette relation ?[4]
Ce qui est spécifique dans cet appel à projets reste le dépassement de la question de l'accès à la culture par le seul moyen de la diffusion des œuvres, pour inviter à la pratique.
Cependant la tendance est forte de considérer les personnes dites illettrées comme le public le plus éloigné de la culture… Cette vision est inexacte dans la mesure où il n'est pas nécessaire de connaître des difficultés avec l'écrit pour se considérer comme « illégitime » dans les institutions culturelles.
Ainsi, en raison de cette représentation de l'Autre, marquée du seul sceau du « manque », du « déficit », les acteurs ne s'appuient pas suffisamment sur les apprenants, leur potentiel d'expression et de communication symbolique.
Aucun des projets n'a inclus les personnes dites illettrées dans le processus de concertation, n'a fait un travail sur leurs attentes, ce qui, à notre sens, est nécessaire.

[4] Jean-Claude Passeron et Pierre Bourdieu ont montré cette nécessaire attention à ne pas imposer des styles de vie, de savoir ce qui est « bon pour l'Autre ».

II - LES HYPOTHÈSES

Nous faisons le constat que les hypothèses sont rarement formulées dans la présentation des projets : le raisonnement qui conduit de la formulation des objectifs de l'action à la définition des contenus de l'action elle-même, reste le plus souvent implicite dans les documents[5]. On peut considérer deux types d'hypothèses :

- les hypothèses explicatives correspondent aux raisons que l'on avance face à tel ou tel constat,
- les hypothèses dites interventives sont de l'ordre de l'action ; elles découlent des hypothèses explicatives : on se propose d'agir sur les causes et les facteurs que l'on a identifiés dans les hypothèses explicatives.

Or, c'est la prise en compte de ces hypothèses, leur explicitation donc, qui va permettre l'évaluation des actions culturelles et artistiques à finalité créative ou d'apprentissage.

> – Quelle est votre hypothèse ? pourquoi des ateliers proposés par des artistes permettraient-ils d'aboutir à ces objectifs ?
> *– Il faut avoir suffisamment d'empathie pour se mettre à la place des jeunes dans leur difficulté et dans leur regard, et ne pas porter ce projet culturel comme quelque chose qui nous plaît plus. C'est aussi la difficulté.*
> *J'ai peut-être trop valorisé, parce que ça me semblait important de leur faire découvrir autre chose que refaire du français. C'était une autre manière d'aborder la remise à niveau qui leur fait tellement peur et pour laquelle ils n'ont pas envie de s'investir parce que ça rouvre des plaies, ça les remet en face de leur situation d'échec.*
> *L'atelier permet de faire un pont pour aller vers la formation*. Responsable de Mission Locale.

Ici, l'hypothèse est que le détour par les activités culturelles et artistiques va permettre au public des jeunes de se remotiver pour entrer en formation.

> – Quelles sont vos hypothèses sous-jacentes ? Pour vous, que peuvent apporter des activités artistiques ?
> *– Ça permet de mettre les jeunes dans une situation de réussite, de valoriser et de créer quelque chose dans le plaisir. Se remettre à faire quelque chose dans le plaisir avec l'idée que ça deviendra possible et ensuite transposer sur d'autres situations d'apprentissage.* Responsable de centre de formation.
>
> *– Permettre aux jeunes de goûter au culturel, vers quoi ils vont peu, et qu'ils s'interdisent parce qu'ils pensent que ce n'est pas pour eux. Leur faire goûter à quelque chose de culturel pour leur donner envie et pour qu'il y ait ce plaisir…* Professionnelle de l'illettrisme.

Nous nous arrêtons sur cette notion de l'artistique comme plaisir, comme donner du plaisir, notion largement exprimée et employée par les professionnels du secteur culturel. Daniel Sibony, dans un séminaire pour des bibliothécaires où l'affirmation *donner le plaisir de lire* était très présente, les a invité(e)s à interroger cette notion de plaisir. Après avoir joué et provoqué l'assistance en disant qu'il y avait là quelque indécence, il a rappelé que le chemin de lecture est bien plus complexe et les sentiments offerts bien plus variés. N'est-il arrivé à personne de suspendre la lecture d'un livre à cause des émotions intenses suscitées par sa lecture, émotions qui ne relèvent pas nécessairement du plaisir, mais aussi du dégoût, de la tristesse, de la remémoration de souffrances… ou tout autre phénomène intime.

[5] Ce passage s'appuie sur des travaux conduits par Michèle Coulon du Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire en Champagne-Ardenne.

Effectivement, le passage par l'apprentissage artistique a ceci d'intéressant qu'il reconvoque en chacun des émotions qui sont d'une autre nature que celle du plaisir, et c'est d'un autre contenant à l'apprentissage que nous parlons dans ce cas, il est proposé par l'art.

C'est une démarche qui se situe au-delà du plaisir. Pourtant, beaucoup de personnes pourraient tirer de leur propre expérience des réflexions pour avoir vécu des ateliers de pratique artistique : est-ce le plaisir qui est mis en jeu ? ou d'autres éléments : la prise de risque, la concentration, la sensation… et leur cortège d'émotions variées : du trac en passant par le blocage, le plaisir certes, la relation à son imaginaire, le sentiment de mise à nu, les souvenirs ?… Peut-être que chacun(e), en lisant ce rapport d'étude, peut le mettre de côté et se poser la question pour soi-même…

> – *Alors c'est vrai qu'au départ c'était complètement nouveau pour moi, je n'avais jamais travaillé sur les projets comme ça… donc, comme je suis assez curieuse, je me suis dit : on va voir qu'est-ce que c'est, ce que ça va donner, et...*
> – Lorsque vous avez été en présence de ce type de projet, c'est-à-dire un projet de nature artistique, donc quelqu'un qui n'intervient pas directement sur l'écriture, qu'est-ce que vous vous disiez ?
> – *Je ne voyais pas trop le lien au départ, je me suis dit : bon, je ne vois pas trop ce que ça va donner. Mais après je me suis dit : on va voir ce que ça peut donner... sur les personnes, et puis aussi sur moi, puisque j'allais participer aux ateliers. Voilà, c'était vraiment l'aventure complète, et je me suis dit : bon, de toute façon, ça va forcément avoir un impact sur au moins le regard, en fait, le regard des gens entre eux... forcément, parce qu'on va être dans une salle, donc je me représentais des exercices, on va dire liés plus à la relaxation, des choses comme ça. J'avais ça comme représentation, en me disant : bon, ça va forcément agir sur la concentration et le regard des gens, voilà. Alors je me suis dit : bon, on va bien voir ce que ça va donner.* (extrait déjà utilisé) Formatrice.

Les hypothèses peuvent être comme en suspens : y compris pour les intervenants, il s'agit d'une situation expérimentale où l'adéquation entre les constats de départ et les actions va se vérifier par la participation au processus et, donc, par la pratique.

L'évaluation doit permettre de passer de l'expérimentation à la structuration de l'expérience, de fixer les premiers cadres qui relient l'ensemble des partenaires : des séminaires en passant par des grilles communes des conditions de réalisation de ces projets, de manière optimum, à une structuration encore plus approfondie. Un interlocuteur a cité le dispositif « Danse à l'école », nous y reviendrons. Ce sera l'objet d'une partie des préconisations.

> – L'attente, c'est que ça soit déclencheur d'autre chose… Quelles sont vos hypothèses, peut-être, non formulées ou hypothèses de l'organisme de formation ?
> – *Le fait de pouvoir avoir accès à des choses qui sont très privilégiées fait aussi partie d'une... eux, ils existent : ce n'est pas parce qu'ils ne maîtrisent pas l'écriture ou la lecture qu'ils n'existent pas et qu'ils n'ont pas accès à ces choses-là. Je pense que là, on leur a montré des choses* [cet entretien a été réalisé après un atelier], *comme le conservateur a dit, qu'on aurait pu montrer à des chercheurs en histoire de l'art ou à des gens qui sont directement concernés, c'est-à-dire qu'on leur a donné cet accès-là. Je pense que c'est valorisant pour eux, d'avoir eu accès à ça. C'est-à-dire qu'ils existent autant que quelqu'un qui aurait une carte d'abonnement au Musée du Louvre ; ça, ça me paraît intéressant : qu'on gomme, ce n'est pas écrit sur leur visage qu'ils ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture. Souvent on a ça : les gens vont mettre une barrière, en disant : « Non, je peux pas faire ça, parce que... parce que je vais être en difficulté ». Là, personne n'a été en difficulté, j'ai eu l'impression que personne ne s'est senti en difficulté. Et puis il y a à voir, il n'y a pas à lire, forcément, même si quelques-*

uns ont recopié ce qui était sur les... Il y a des choses à voir, et qui ne sont pas de l'ordre de la lecture, donc ça me paraît intéressant d'entrer par cette porte-là. ...
Et on a vu, quand on a regardé le catalogue [du musée], *c'est-à-dire qu'on s'est intéressé aux images, dans un premier temps, et après on a commencé à s'intéresser à ce qui était écrit : certains ont écrit des choses, c'est-à-dire que la translation se fait de façon naturelle entre l'image et les mots…*
Quand on met les gens en situation d'exercice … et que c'est des images supports, les choses fonctionnent merveilleusement bien. Quand ce n'est que de l'écrit, les gens sont face directement à leur difficulté. C'est-à-dire qu'on les remet devant leur difficulté. Ils ne sont pas dans les meilleures conditions pour apprendre.
Je pense que, à partir de quelque chose de vécu, de quelque chose de réel, on va être dans une position qui va être facilitée, pour travailler de la technique, la technique d'écriture, identifier les mots … ça se voit déjà.
Là, si on demandait d'écrire quelque chose, je pense que tout le monde serait partant pour écrire quelque chose, personne ne dirait : « Non, moi je sais pas, je vais pas y arriver, j'ai pas envie de jouer le jeu. » On est dans une dynamique qui emmène jusqu'à l'écriture. ... Et on n'est que sur les trois premières séances mais on sent qu'il y a déjà quelque chose qui bouge, et il y a déjà une facilité à aller vers : je prends un crayon, je dessine, je prends un pinceau, j'essaie de faire de l'aquarelle, de voir la matière que c'est, et je prends un crayon et j'écris un mot, je recopie le nom du peintre, ou des choses comme ça.
À voir après, par rapport à la difficulté de la réalisation : c'est-à-dire que [l'objet], *il va falloir le construire. Il peut y avoir des découragements qui viennent aussi du côté plastique, auquel cas, oui, mon rôle aussi est d'apporter de la valorisation par rapport à ce que, eux, pourront juger. On est presque dans des effets inverses : eux pourront juger mauvais.* Artiste, formateur à temps partiel.

– C'est-à-dire que... ***on est bien sûr... un prétexte****...*
– L'action culturelle et artistique comme prétexte ?
– On est bien sur un support, sur un support pour aller vers quelque chose. L'un existera par rapport à l'autre... Les deux sont complètement liés, c'est-à-dire que s'il n'y a pas d'observation, s'il n'y a pas d'émotion, s'il n'y a pas de trace de ces émotions, on aura sûrement du mal à travailler sur l'écriture. Mais le but du jeu, c'est aussi de travailler sur l'écriture.
Même si on va montrer [les travaux des apprenants] *à la fin, je suis beaucoup plus préoccupé par* ***un contenu*** **[des ateliers artistiques]** ***comme contenu de remédiation en français****... En fait, on est sur un phénomène de* ***valorisation des personnes, par le biais plastique.***
– Vous attendez quoi « par le biais plastique » ?
– J'attends que les gens soient contents, qu'ils soient fiers de ce qu'ils ont réalisé, et aient envie de le montrer. Après... qu'ils soient fiers de ce qu'ils aient fait, même au niveau écriture. C'est-à-dire : on a réalisé ça ! Je crois que c'est essentiel, dans la démarche. Et là on oublie... la question ne se pose plus : Est-ce que je sais lire, est-ce que je sais écrire ? ... La question : il y a un objet qui existe, ça a utilisé du dessin, ça a utilisé de l'observation, de l'émotion, de l'écriture, la lecture... on a utilisé toutes ces choses-là et c'est aussi : « Je suis capable de produire quelque chose d'intéressant pour les autres »... On échangeait avec [une personne du CRIA], *elle me disait : « C'est vrai que c'est déclencher les choses ; ça peut être, après, poursuivi par d'autres formations en français... » Cette action-là ne va pas apporter le remède complet à des problèmes de lecture ou d'écriture, mais, j'espère, va enclencher une dédramatisation de : je reviens, j'apprends à écrire, j'apprends à... j'apprends à lire.* Artiste, formateur à temps partiel.

Nous reviendrons sur les registres d'action dans le deuxième chapitre, mais ici déjà relevons les termes employés :

- on est sur un prétexte...,
- la valorisation des personnes, par le biais plastique,
- cela va enclencher une dédramatisation.

Les propos ci-dessous situent les ateliers artistiques dans le registre du « donner envie ».
Ils amorcent également combien les lieux artistiques eux-mêmes peuvent être interpellés par la problématique.

> *Moi, l'illettrisme, j'en ai entendu parler, je ne savais pas précisément ce qu'il en était, je ne connaissais pas les termes, « apprenant » par exemple, et puis après, les difficultés rencontrées pour toucher ces gens en situation de rupture d'écriture et de parole. Très vite, les structures sociales ont commencé à essayer de tisser des liens, essayé de comprendre comment, eux, pouvaient toucher les gens, les sensibiliser sur ces projets plus culturels… Nous, on ne pouvait pas faire grand-chose par rapport à ça, mis à part proposer le projet que l'on avait. Après, c'était assez intéressant aussi de voir les difficultés auxquelles sont confrontées ces structures… Des difficultés peut-être, pour les apprenants, à les sensibiliser à des projets comme le nôtre. Déjà les sensibiliser, et puis les faire réagir et donc les faire bouger dans le sens de les amener à donner des envies, l'envie, voilà. L'envie d'apprendre, de réapprendre à écrire, à s'exprimer.* Lieu artistique.

III - Les logiques d'engagement des opérateurs des projets culturels et artistiques

> – Qu'attendiez-vous des artistes qui sont intervenus ?
> *– Si je devais en attendre quelque chose, c'est qu'ils arrivent à faire le lien avec l'atelier savoirs de base.* Responsable de Mission Locale.
>
> – En termes d'objectif, qu'attendiez-vous de l'intervention artistique ?
> *– Inciter les jeunes à reprendre la formation, à retravailler leurs savoirs de base et à retourner en formation par le biais d'une remise à niveau pour aller plus loin. Les projets culturels sont importants parce que ça sort du contexte scolaire, donc ça peut donner envie. Mais l'objectif, tout d'abord, est de reprendre confiance en soi, montrer qu'on est capable d'apprendre, qu'il n'est pas trop tard et qu'on peut faire les choses par la suite, que ce n'est pas dramatique d'avoir des lacunes, qu'on peut les combler. Donc la reprise de confiance en soi, ce qui a été effectif pour certains.* Responsable structure.
>
> *– Nous avons du mal à dire : « Allez retravailler sur les savoirs de base. » Peut-être que les intervenants avaient possibilité de faire la passerelle. Mais pas tout seuls, avec notre aide. C'est peut-être ce que j'aurais attendu des deux intervenants culturels.* Professionnelle de l'illettrisme.

Pour ces opérateurs, l'engagement dans ces actions est fortement motivé par le fait de mobiliser le public pour les savoirs de base afin de l'aider à dépasser le sentiment d'échec scolaire, de transformer le rapport aux savoirs de base.

– Te[6] souviens-tu d'autres jeunes que les douze [jeunes] qui n'auraient pas accepté d'entrer sur l'action, mais pour d'autres raisons que : « Savoirs de base, j'ai déjà donné. Je ne suis pas capable ou j'ai pas envie d'apprendre » ?
– C'est le cas pour la majorité… On n'est pas sur des problèmes de mobilité. Il s'agit de leur donner l'envie, la compréhension de l'importance de cette étape : qu'ils n'arriveront pas à mener une qualification s'ils ne sont pas à niveau. Comment leur faire comprendre que cette petite étape va les emmener vers autre chose ? Responsable de Mission Locale.

C'est une attente forte à l'origine de l'adhésion au projet, face à un vécu répétitif : trouver les moyens de mobiliser sur les apprentissages de base.
Cela pose déjà, ici, comme essentielle, la relation artiste / formateur, moteur d'une dynamique qui doit être pensée, co-construite. De plus, *a minima*, le formateur ou la formatrice des ateliers de savoirs de base – ou autres – doivent être participant(e)s lors des ateliers artistiques. Nous développerons à quelles conditions cette posture produit des effets des plus pertinents et nous analyserons les conditions pour que ce binôme artiste / formateur amène une inventivité pédagogique et une transformation de la relation aux apprentissages des apprenant(e)s.

Logique « instrumentale », logique « substantive »
Les attentes par rapport à l'art et la culture sont à formuler, travailler, clarifier : qu'attend-on de la culture et de l'art dans la lutte contre l'illettrisme ?
Deux logiques phares apparaissent souvent dans cette étude, comme nous avons pu l'identifier dans un travail réalisé avec les acteurs de l'illettrisme en Champagne-Ardenne :
– une logique que l'on peut qualifier d'instrumentale ou de fonctionnelle, pour laquelle la culture et les arts sont considérés essentiellement comme des moyens, des appuis pour amener les personnes à entrer dans un processus de formation... et à y rester. Dans ce cas de figure, la culture est considérée comme un « vecteur », offrant des « techniques d'expression », plutôt originales et ouvertes, une « entrée », un « support », la culture comme détour, pourrait-on dire avec Marie-Christine Bordeaux,
– une logique substantive : la culture, dans cette perspective, serait l'essence même de ce qui est recherché, l'écrit dans ce cas devenant le vecteur et relevant, en quelque sorte, de la technicité à acquérir : « *La culture, c'est ce que nous apportons ; ça ne correspond pas à la demande des personnes. Mais lorsque nous proposons des actions culturelles qui correspondent à leurs attentes, cela devient essentiel et peut même bouleverser la personne* », dit un praticien. Pour cette dernière approche, la culture n'est donc pas une « entrée », c'est un aboutissement. Le but est de partager une symbolique collective.

On peut rappeler ici les « registres d'actions » identifiés par Marie-Christine Bordeaux[7], pouvant être mobilisés par tel ou tel opérateur :
• la culture comme déplacement : le cœur de l'activité n'est plus sur les difficultés – « des illettré(e)s » – mais sur les potentialités créatrices des personnes,
• la culture permettant l'épanouissement des individus,
• la culture comme déclenchement : mobiliser le désir, mettre en mouvement et permettre la prise de conscience – d'un besoin de formation par exemple –,
• la culture comme révélation : révélation de l'art, révélation de soi-même, révélation pour les artistes et les acteurs culturels faisant évoluer les pratiques...
• la culture comme dépassement des limites, aussi bien des personnes que des professionnels, et le recours aux artistes pour aller au-delà de pratiques ludiques, occupationnelles...
• la culture comme transfiguration qui permet de donner une forme symbolique à sa propre histoire, à

[6] Parmi les outils méthodologiques employés, nous avons travaillé en atelier : il s'agit ici d'une collègue qui s'exprime. Nous rappelons que, lorsque c'est Tertius qui formule les questions, les propos ne sont pas en italiques. Chaque propos en italique provient donc des personnes présentes.
[7] Marie-Christine Bordeaux, Martine Burgos, Christophe Guinchard : *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, éditions de l'Aube/Observatoire des politiques culturelles, 2007.

son rapport aux autres, et de développer une pensée sensible de la relation au monde.

Aussi bien les deux logiques relevées au cours des ateliers que ces registres d'actions, ne sont pas nécessairement exclusifs les uns des autres.
Lorsque l'on s'intéresse aux effets sur les personnes de leur participation à des ateliers d'expression ou des activités culturelles et artistiques, on constate qu'ils sont de nature différente, et vont du maintien en formation à l'amélioration de l'ouverture aux autres et à l'environnement en passant par une revalorisation personnelle, une affirmation de sa singularité notamment.
Les effets peuvent se faire sentir sur l'environnement de ces personnes en permettant que la réalité de l'illettrisme soit mieux perçue et les compétences des personnes dites illettrées reconnues.
De plus, des effets peuvent être identifiés dans les structures culturelles elles-mêmes, entraînant une meilleure prise en compte des publics peu à l'aise avec la culture lettrée et rencontrant des difficultés avec la maîtrise de la langue.

Ainsi peut-on observer que les effets des pratiques culturelles et artistiques dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme sont multiples. Ceci tient à la complémentarité entre pratiques culturelles et processus de formation. Nous retrouvons ici des éléments de conclusion d'un groupe de travail national[8] sur les pratiques culturelles, qui soulignait « le continuum » entre la formation linguistique pouvant s'opérer par les techniques d'expression, l'action culturelle et artistique en ce qu'elle permet des échanges symboliques (donc traduisant un rapport au monde) et l'appropriation de certains langages artistiques, et l'éducation culturelle vecteur de l'accès à des savoirs.

Le passage de l'intention à la mise en œuvre effective

Les difficultés rencontrées par rapport aux attentes, par rapport aux hypothèses…

– N'y a-t-il que dans cette situation que tu as rencontré cette difficulté de suivi, de non-engagement, de non-respect de l'engagement ?
– Non, nous avons aussi ce genre de difficultés pour fédérer des jeunes sur des actions mission locale… Ce projet [appel à projets avec intervention artistique] *lié aux savoirs de base était un tremplin pour aller vers une formation, commencer à construire son insertion, et dans le but d'accéder à de la formation qualifiante. C'était plus intéressant que de repartir sur lire, écrire, compter. Ai-je su montrer l'importance du côté culturel ? Ils l'ont vue. Ce qu'ils n'ont pas vu, c'est l'intérêt des savoirs de base.*
– Peut-on dire que la préoccupation est d'autant plus ample pour vous qu'un projet de cet ordre devrait être un levier pour résoudre d'autres préoccupations ?
– Bien sûr.
– Donc, vous avez rencontré la même chose, amplifiée, alors que votre attente…
– … était d'aller plus loin.

– La difficulté : … trouver les bons mots auprès des jeunes. Sachant que pour moi l'objectif est de leur donner envie de s'impliquer dans les savoirs de base, mais que ce ne peut pas être mis en avant, avoir ***cette arrière-pensée sans la faire transparaître****…*
– La difficulté : … ne pas connaître les intervenants [artistiques]*, ne pas savoir comment ils allaient travailler, s'articuler le contenu.*
– La difficulté : … mobiliser un public jeune, difficile à mobiliser quelles que soient les activités proposées, et de le faire tenir jusqu'au bout.
– La difficulté : … présenter l'action aux jeunes et les motiver pour participer à une activité culturelle alors que ce n'est pas quelque chose vers quoi ils vont. Trouver cet argumentaire pour les emmener vers cela. Il y a cette difficulté à argumenter vers le culturel, et en même temps on veut se servir du culturel pour aller vers quelque chose où ils ne vont pas non plus, les savoirs de base… Il s'agit d'attirer les jeunes sur la formation de base (quelque chose

[8] mis en place par l'ANLCI.

qu'ils ne veulent pas faire, qu'ils « repoussent »), et pour les attirer nous choisissons un domaine où ils ne vont pas, ou pas spontanément : le culturel. Propos tenus lors d'un atelier d'analyse des pratiques professionnelles auquel ont participé les partenaires d'un des projets.

Un premier point :
Le terme « repousse » est à analyser : qu'est-ce que les jeunes – là, dans cette situation – repoussent ? Les « savoirs de base » ou la répétition d'une situation vécue, connue, et notamment d'échec ? Le « public » concerné n'arrive pas « vierge » – pour reprendre un autre propos d'entretien – d'expériences. Ils arrivent au contraire d'un trop plein d'expériences en la matière.
Il s'agit donc (non pas de « donner du plaisir », « donner envie » mais…) de re-construire avec eux une autre relation à l'apprentissage ou, en tout cas, d'en poser les bases. La question est importante car elle concerne l'évaluation : quels aspects sont à évaluer ? Nous proposons : ***leur* rapport à l'apprentissage**. À la suite de telle ou telle action, **y a-t-il eu modification ou non de *leur* rapport à l'apprentissage** ? Nous verrons plus tard les indicateurs qui permettent de le dire.

Pour cela, il y a nécessité d'être précis pour les opérateurs :
– est-il clair qu'il s'agit d'abord d'un atelier de pratique artistique – *les motiver pour participer à une activité culturelle* ?
– ou alors, les intentions sont-elles non moins clairement mêlées : des ateliers de pratique artistique pour permettre une meilleure appréhension des savoirs de base – *avoir cette arrière-pensée sans la faire transparaître* ?

Un deuxième point :
Connaître les pratiques culturelles et artistiques des jeunes impliqués dans ces actions et, de manière générale, du public auquel on s'adresse. Quelle connaissance a-t-on réellement des attentes artistiques et culturelles des jeunes et de leurs pratiques ? Il y a des pratiques et des attentes, culturelles et artistiques. Ce ne sont peut-être pas celles du professionnel.

Quelles sont les attentes culturelles et artistiques des jeunes, du public visé, sachant les objectifs que l'on a pour eux ?

– Nous avons fait une ou deux réunions en amont avec tous les intervenants auprès d'un public jeune pour savoir quels seraient les thèmes qui les intéresseraient. Le permis de conduire (que nous n'avons pas retenu), le slam, le blog, le théâtre (nous étions moins sûrs, mais nous l'avons mis quand même), la bande dessinée : c'est là que nous avons sélectionné nos thèmes. Responsable structure.

Connaître les attentes pour se poser la question : quelle mise en relation avec une expérience artistique ?
Ici, dans ce projet, ce sont le slam et le blog qui ont été retenus. Néanmoins, beaucoup de difficultés ont été rencontrées, qui ont amené l'ensemble des opérateurs à ne pas renouveler l'expérience.
Il ne suffit donc pas de faire citer les attentes. Une fois connues les attentes, c'est un travail de lien entre la pédagogie artistique et la pédagogie de la transmission des savoirs – français, maths et autres – qu'il convient d'entreprendre.

– Qu'attendons-nous de l'intervention des acteurs culturels ? Nous n'avons pas toutes la même vision. Si nous ne voulons pas être déçu(e)s ou tomber à côté, il faut être clair(e)s là-dessus. En même temps, si nous ne sommes pas clair(e)s sur ce que nous attendons d'eux, comment communiquer avec eux et s'articuler au niveau de l'action ? Plus on en parle ici, plus ça devient évident. Sur le terrain, notre formatrice et notre acteur culturel ne savaient pas fonctionner ensemble et nous n'avons pas pris ce temps non plus, nous avons parachuté tout le monde dans l'action… Peut-être qu'en amont, nous manquait un meilleur échange

avec la formatrice des savoirs de base et l'intervenant culturel… Responsable de Mission Locale.

À quelles conditions l'artistique peut-il permettre de ne pas reproduire les mêmes difficultés rencontrées au quotidien, « ré-enchanter » le travail des professionnels de l'illettrisme ?
La question des liens doit être immédiate :
– celle du lien de la structure opératrice avec les artistes,
– puis celle du lien artiste / formateur, qui ont à produire une réflexion conjointe et un protocole d'intervention.

Nous préciserons chemin faisant les caractéristiques de ces liens.

IV - APPORTS AUX APPRENANTS SELON LES OPÉRATEURS

– Ces écrits, si vous y repensez – vous les avez trouvés beaux –, en termes d'apprentissage de français, avez-vous le sentiment qu'il s'était passé quelque chose ?
– Absolument, parce que spontanément, quand on leur demandait de dire ce qu'ils avaient ressenti, ils étaient capables de l'exprimer. Certains n'avaient pas la capacité d'écrire, donc nous écrivions pour eux, mais ils pouvaient le dire.
– Avez-vous constaté qu'ils dépassaient un peu leurs limites ?
– Ils étaient mieux dans le graphisme.
– … ou autre chose : qu'ils y allaient plus spontanément, même avec les fautes ?
– Ah oui, écrire spontanément leur ressenti, il n'y a eu aucun problème.
Ils étaient d'habitude beaucoup plus guidés, « le thème c'est ça et ça », on écrit au tableau, tandis que là on était vraiment dans un écrit qui devait être réalisé de façon que [l'artiste] *l'ait avant la séance suivante. Ça demandait donc deux séances de travail. Mais spontanément, oui, ils savaient écrire.*
Une fois aussi, j'avais apporté un dictaphone et nous avons enregistré ce qu'ils disaient. Ça les a énormément impressionnés.
– C'est-à-dire ?
– Ils ne reconnaissaient pas leur voix (nous les avons rassurés, en général on ne reconnaît pas sa voix), mais ils étaient contents de s'entendre, de s'entendre parler, et de se dire : « Ah oui, j'ai dit ça. » … L'expression orale a été une bonne expérience. Se réentendre et dire : « Ah oui, moi j'ai dit cela ! »
– Après, directement en termes de graphisme ou d'autres choses… est-ce que ça les aidait dans l'outil écriture ?
– Certains, oui : plus facilement oser se lancer même si on fait des fautes. Écrire ce qu'on pense. Parce qu'on fait une sorte de compte-rendu, donc il faut l'exprimer tout de suite, donc oui, on écrit sans crainte – sans crainte d'être jugé sur ses fautes (après, on les retravaille, bien sûr). Je pense à certaines personnes… il n'y avait pas derrière ça : « Je fais des fautes et je sais pas comment ça s'écrit », ils écrivaient ! Tous les écrits étaient forcément repris et retravaillés tous ensemble, ça demandait un gros travail, mais la spontanéité était là.
Je repense à une petite jeune fille qui avait beaucoup de difficultés et qui a écrit, avec beaucoup de fautes. Elle disait : « Je sais que c'est pas bien mais j'ai envie de le dire » – « Alors surtout, dis-le ! Dis-le… écris-nous ce que tu veux dire. » Pour certains, c'était plus facile de l'écrire que de le dire oralement.
Dans l'expression écrite, ils étaient plus à l'aise (je ne parle pas du graphisme), il y avait la spontanéité, et il n'y avait pas la retenue de : « Oui mais ça, je sais pas le faire », ou il y avait la question : « Mais ça, je sais pas comment ça s'écrit. » Formatrice bénévole.

Il s'agit donc de proposer un cadre qui autorise à écrire, à s'exprimer, donc qui lève les inhibitions.

– Et effectivement les séances comme ça ont donné des choses très positives sur le regard, voilà, accepter le regard des autres, se dévoiler au regard des autres, prendre confiance en soi, parce que les personnes finalement prenaient du temps, voilà, il y avait une petite parenthèse comme ça, elles prenaient du temps pour écouter leur corps en fait, prendre conscience de leur corps, et puis effectivement se mettre en état, dans un état, un autre état, pas emportées par les problèmes de la vie, voilà, mais dans un autre état, et elles étaient réceptives à autre chose, voilà. Et cette notion-là de : « On est en état de », moi, personnellement, en tant que formatrice qui accompagnais sur les deux années, je l'ai vraiment compris cette année. Donc, il y a une sorte de sédimentation qui se fait, il faut vivre des choses, attendre que ça sédimente un petit peu, et puis le fait de repartir avec des personnes anciennes et puis avec d'autres aussi, c'est vrai que ç'a été très, très riche.
– Donc cet état, c'est quoi pour vous maintenant ?
– Cet état, c'est comme si… on est dans une écoute, on s'écoute soi-même, on est dans une écoute intérieure, mais il y a des relations aussi avec l'extérieur. C'est difficile comme ça d'exprimer avec des mots, mais ça permet de pouvoir sortir des choses plus facilement, et de les mettre en lien avec les extérieurs, donc en cela, ça accompagne l'écriture parce que les personnes qui avaient des difficultés à exprimer des choses en elles ont pu prendre le temps de les écouter avec des exercices comme ça, de respiration. Elles ont pu aller chercher des mots, et puis se sont autorisées à les écrire, et donc à les mettre au regard des autres. Et ça, je l'ai vu sur les écrits de tous les apprenants qui ont participé aux ateliers…
– C'est-à-dire ?
– C'est-à-dire que, au départ, quand on leur demandait de dire des choses ou d'écrire sur un sujet, c'était bloqué, complètement. Il y avait un mot, une idée, et au niveau de l'écriture, on n'avait rien, ou un mot. Et en l'espace de deux, trois séances, j'avais des écrits spontanés, j'ai eu des écrits spontanés, avec des pages d'écriture…
– Comme si ce prolongement de soi à l'autre, dans l'espace et dans la relation, après c'est le prolongement de la main…
– Oui, oui... et plus de barrière aussi : les personnes écrivaient, elles savaient qu'il y avait des erreurs de syntaxe, etc., mais ce n'était pas grave. Elles écrivaient, elles étaient capables de le lire à haute voix, ou de le faire lire à d'autres, voilà, et sans souci, sans blocage comme les fois précédentes, ça, c'était très bien ! Et physiquement aussi, elles ont changé : les personnes physiquement se sont transformées. Moi j'ai le cas de deux personnes, dont un monsieur qui était assez fort, ça lui a donné l'envie de se transformer aussi physiquement.
J'ai regardé ce que les apprenants faisaient, « conversaient » avec leur corps et, franchement, j'ai ressenti un choc énorme, une émotion vraiment intense, parce que c'était magnifique, c'était magnifique et jamais je n'aurais imaginé voir des personnes qui sont complètement bloquées dans la vie, s'exprimer comme ça… c'était très beau ! Formatrice.

Ici, nous voyons que la présence du pédagogue dans les ateliers artistiques lui permet de prendre confiance dans les capacités des apprenants et d'accompagner l'évolution de son regard pédagogique. D'ouvrir des perspectives qui vont modifier sa conception de l'enseignement : ouverture qui va rejaillir sur sa propre inventivité pédagogique.

Autre élément : la question de la constitution du groupe et l'intérêt de mélanger d'anciens participant(e)s avec des nouveaux venus. Ceci permet aux « anciens » d'être des éléments moteurs qui assouplissent – si nous pouvons le dire ainsi ! – les résistances des nouveaux venus puisqu'ils offrent l'expérience d'un chemin déjà parcouru.
Ceci met au cœur également la question de la transmission comme actrice d'une sédimentation chez la personne qui transmet : transmettre permet de s'approprier de manière plus consciente les acquis.
Ainsi, nous poserons plus avant dans ce rapport d'étude, un outil qui développe cette question de la transmission : l'apprenant(e) comme formateur / formatrice auxiliaire.

– Dans la concentration, les personnes qui ont participé après étaient capables d'attendre pour parler ou de laisser la parole à d'autres, parce que, pour certains, au départ... ils ne faisaient pas forcément attention aux autres dans un groupe. Et là, ça leur a permis de faire attention à l'autre et de laisser la place à l'autre, donc de pouvoir s'exprimer quand c'était leur tour, de pouvoir écouter l'autre jusqu'au bout et de reprendre derrière. Donc, ça, c'était important parce que quand on travaille aussi sur des écrits, il faut pouvoir lire jusqu'au bout et puis se poser, se mettre en état de réfléchir sur ce qu'on demande et puis après de répondre. Formatrice.

Dans les propos tenus ci-dessus, comme ci-dessous, les éléments donnés par des formateurs comme apports des ateliers artistiques sont souvent de l'ordre de l'étonnement, de la révélation – pourrait-on dire – de la créativité, de la capacité symbolique des apprenants. Cela quand il s'agit d'ateliers artistiques conduits par des artistes qui, par ailleurs, sont toujours dans des processus de création et travaillent avec les stagiaires dans le partage de ce qu'est une recherche, un processus de création.
Nous pouvons dire qu'à partir de cette prise de conscience – sensible, vécue, partagée et non intellectuelle –, un des résultats de l'évaluation de ces processus artistiques dans la lutte contre l'illettrisme se trouve là également. Parce qu'il touche au développement des compétences des formateurs / formatrices et à une transformation de leur point de vue pédagogique.
Nous, qui avons suivi certains de ces projets pendant deux ans, avons pu constater la « révolution » pédagogique opérée par certain(e)s d'entre eux / d'entre elles.
Peut-on dire qu'il s'agit là d'un effet non attendu ?
En tout cas, c'est un des effets les plus intéressants de ce dispositif : participer de la construction identitaire de chacun des pôles de la relation pédagogique,
• « identité d'apprentissage » pour les apprenants,
• « identité de pédagogues - chercheurs » pour les formateurs.

Nous pensons qu'un des éléments de préconisations est de permettre une « théorisation » de leurs pratiques, de pouvoir produire des écrits afin de transmettre ces avancées.
Nous rappellerons plus loin que tout ce qui vient d'être dit précédemment est lié à une condition : que les formateurs vivent les ateliers avec les stagiaires et que la relation artiste / formateur soit une relation centrale et construite dès l'amont.

– Qu'avez-vous constaté, dans cette année-là… Qu'est-ce que ça a pu provoquer chez les apprenants ?
Avez-vous perçu des liens avec le français, les maths… (par exemple : l'artiste invite le groupe à se déplacer, à dessiner l'espace et ensuite retrouver des figures géométriques…) ?
- Je peux répondre plus facilement à ça.
Pour deux personnes (avec beaucoup de difficultés d'illettrisme), au niveau de l'expression corporelle, c'était génial ! Même incroyable, on ne les arrêtait plus. Ils étaient bien. Ils faisaient complètement abstraction des gens qui étaient autour, je pense.
La plupart ont dit : « J'étais comme une autre personne. Je pensais plus à rien, c'était bien. »
– « J'étais comme une autre personne », était-ce dire : enfin, je me dégage de la représentation qu'on a de moi ou que je suppose qu'on a de moi ?
– [L'artiste] *nous a demandé d'intervenir sur scène, individuellement, avec les autres spectateurs dans la salle. Et il s'est passé quelque chose d'incroyable :*[une apprenante] a *exprimé ce qu'elle n'ose pas exprimer ouvertement peut-être, qu'il faut absolument qu'on fasse attention à elle, et c'était beau ce qu'elle faisait sur cette musique, très beau. Ça a duré fort longtemps et je crois qu'il a fallu y mettre un terme, c'était un peu dommage. C'est une personne mal dans sa peau, bien consciente de sa situation d'illettrée (elle a été en CAT), et là, il y a une expression du corps qui révélait tout ce qu'elle avait en elle : elle avait envie*

d'être admirée par tout le groupe. Elle osait. Et après, bien sûr, tout le monde lui a dit : « C'est beau ce que tu as fait, c'était vraiment bien », et elle était fière d'elle.
Chez les apprenants, la plupart ont été très satisfaits, j'ai l'impression, de ce qu'ils produisaient, au bout d'un certain nombre de séances, bien sûr (pas à la première où c'était l'inconnu pour tout le monde, à la deuxième un peu d'appréhension). Il y avait toujours de l'appréhension, mais pour la plupart, j'ai eu l'impression qu'ils se réalisaient. Quand ils devaient faire quelque chose tout seuls, ils le faisaient ; ça y est, ils étaient ailleurs, et ils étaient une autre personne. Ça a été écrit souvent : « J'étais quelqu'un d'autre, je ne pensais plus à rien. » Formatrice bénévole.

« *Je est un autre* » qui révèle ses compétences en se dégageant de la représentation qu'il a de lui, du poids du « je »[9].
Mais « *Je est un autre* » qui se dégage également de la représentation que l'on a de lui et montre un « *savoir qui les intéresse pour construire autre chose* ». Les apprenants viennent ainsi à la rencontre des formateurs et les accompagnent, pourrait-on dire, dans l'évolution de leur enseignement.

– Quels sont ces liens ? Comment ça se passe pour les apprenants ?
– Pour les apprenants, ils en parlent : « On a été voir telle exposition, je savais pas que je pouvais y aller, c'était bien… ou pas. »
Il y a toujours un écrit ensuite, il y a le ressenti. Il y a le travail qui a été fait entre autres avec [un artiste] *: à chaque fois, il a reçu des écrits, c'était bien ressenti, pas bien ressenti, il y en a qui ont aimé, pas aimé, ça leur permet de s'exprimer, de dire : « C'était vraiment intéressant, ou ça ne m'a pas plu. »*
Ils se rendent compte aussi que, par rapport à nous, formateurs ou professionnels (je me souviens de l'exposition Buren, j'ai dit : « Pour moi, ça n'a aucun intérêt », d'autres étaient ravis de l'entendre, pour eux non plus ça n'avait pas d'intérêt), ils sont, nous sommes d'égal à égal. Dans des choses de la vie courante, quand c'est ouvert à tout le monde, oui, tout le monde peut ressentir des choses bien, mal, intéressantes, pas intéressantes.

L'intérêt de cet ensemble de témoignages est donc d'évoquer de l'intérieur comment le processus d'apprentissage est vécu par des formateurs qui participent aussi à la partie artistique.
Ce qui permet de constater les effets extrêmement structurants, positifs de la présence et de la participation du formateur aux ateliers artistiques.

Une remarque méthodologique : l'entretien est conduit de sorte que les analyses – qui sont exprimées comme une reformulation avancée – soient validées, réinterrogées avec la personne dans le cadre de l'entretien et non dans la solitude du bureau du consultant.

APPORTS « SOUS CONDITION » D'UNE POSTURE DE L'ARTISTE ET DU PROJET PARTENARIAL

– Alors... la présence d'un artiste, je trouvais que ce qui était intéressant... les personnes qui sont artistes ont une sensibilité exacerbée quand même, ne sont pas là par hasard. Et ils ont une écoute et puis un regard sur les choses et sur les personnes qui est intéressant parce qu'il est ouvert… voilà, il est ouvert… et ce sont des personnes qui se nourrissent de la relation aux autres aussi, et donc, en ce sens-là, c'était intéressant. Et ce qui était aussi intéressant, c'est que pour les apprenants, qui sont en situation d'illettrisme, leur représentation d'un artiste, c'est quelqu'un qui est très, très loin de leur monde, de leur univers. C'est quelqu'un qui ne va pas les regarder. Et à partir du moment où on leur propose de rencontrer un artiste,

[9] Stéphanie Pryen évoque des projets culturels et artistiques qui *s'adressent aux plus démunis, à ceux qui peuvent le moins le supporter, le poids du « je ».*

et quand on leur explique qu'il va y avoir un échange, parce que la personne est aussi en demande… en demande d'apprendre quelque chose de la part des apprenants, là, ça fonctionne très bien, parce que là l'apprenant se dit : « Ah mais on me... je peux apporter quelque chose à quelqu'un qui était si loin de mon univers, et en même temps je m'intéresse à cet univers-là. »
Et cela, je peux le dire parce que, dans un autre projet – voilà, là je peux vraiment faire la part des choses –, on a eu deux intervenants, et une des personnes est arrivée en disant : « Ben voilà, moi je vous apprends ça, alors faut blam, blam, blam ! » Et donc là, ça n'a pas fonctionné avec cette personne-là, pas du tout. Et par contre cette personne fonctionnait avec un scénariste de bandes dessinées, et là… cette personne est arrivée, et a fait comme [l'artiste cité plus haut], *en disant : « Moi je viens, mais c'est vous qui allez m'apporter quelque chose. J'ai besoin de vous pour m'expliquer qui vous êtes, ce que vous ressentez, et moi aussi, je vais vous expliquer qui je suis et on va échanger, partager, construire des choses ensemble». Eh bien là, ça a super bien fonctionné !*
– … c'est être en présence de personnes qui considèrent qu'elles ont des gens en face d'eux qui sont leurs égaux…
– Oui, et aussi des gens qui savent des choses, voilà, qui savent des choses, ça c'est important ! Pas : « Je vais vous apprendre quelque chose, vous apporter quelque chose. » C'est : « Vous savez des choses et c'est votre savoir qui m'intéresse pour construire autre chose ». Formatrice.

Nous souhaitons ici mettre en valeur le fait que les apprenants peuvent s'essayer à des rôles inexplorés / ignorés à condition qu'ils leur permettent un vrai travail symbolique.
En fonction de la posture de l'artiste, les apprenants peuvent se réapproprier, ou non, les dispositifs proposés. Sinon, si les conditions de cette réappropriation ne sont pas mises en place, ils risquent d'être confrontés à des rapports au langage, des rapports au corps, des rapports à l'autre – et c'est particulièrement vrai de la danse – qui peuvent produire une véritable violence symbolique[10].
« *Ben voilà, moi je vous apprends ça, alors faut blam, blam, blam…* » était dans un rapport de domination alors que « *Vous savez des choses et c'est votre savoir qui m'intéresse pour construire autre chose* » leur offre un rapport paritaire.

Points de vue d'une mission locale :

– Quant aux deux, trois jeunes qui ont participé à ces deux actions et que j'ai continué de suivre (dont une qui n'a pas été forcément évidente), « ils » entrent en qualification, [nom d'une personne] *est sur le permis dans le cadre d'une alternance… mais il y a encore du travail à faire. Mais quand je suis revenue à la charge auprès de lui, il m'a dit : « Bouh, les savoirs de base… »*
Comment leur faire valoir ça, comment leur faire dépasser le cadre de l'échec qu'ils ont connu en milieu scolaire ? En leur disant : « On n'est plus dans le cadre de l'Éducation nationale, on va avancer à votre rythme, on n'est pas dans des jugements non plus » (et pourtant ils se jugent eux-mêmes, terriblement, et méchamment les uns envers les autres). Comment atteindre cet objectif ?

Il émerge de ce témoignage le fait qu'il y a des mémoires d'apprentissage qui font que l'on ne peut pas proposer aux apprenants de prendre le chemin de la même manière.

---

[10] « *La confrontation monde artistique / monde ordinaire peut se redoubler de la confrontation monde dominant / monde dominé. Comment le projet… peut-il alors porter ses fruits, si la violence symbolique est trop forte ?* », dit Stéphanie Pryen. Elle ajoute plus loin : « *Mais pour les participants eux-mêmes, comment la violence symbolique potentiellement inscrite dans le dispositif (pas forcément due d'ailleurs à des différences sociales entre intervenants et participants) vient ou non brouiller les effets attendus du dispositif lui-même en termes "d'émancipation" ? comment dire "non", dire "je", si dans le dispositif lui-même sont inscrits les rapports de domination en jeu dans la société globale ?* »

– [L'artiste], *la première année, je ne savais pas trop comment il travaillait, donc c'est vrai que ça m'a un petit peu gênée, c'est pour ça que cette année, moi, j'ai mieux compris aussi et que j'ai pu mieux utiliser après dans le travail d'écriture ce qu'on fait, nous, à côté… voilà, on se réfère à ce qui s'est passé, on se réfère à qui est l'artiste, quelles idées il nous a apportées... Parce que quand on comprend mieux la personne, quand on la connaît, qu'on comprend mieux comment elle travaille, nous aussi on peut mieux construire des choses derrière.*
Moi, ça, j'ai pu le voir par rapport à l'an dernier : l'an dernier, j'ai suivi le mouvement mais je n'ai pas pu tellement me réapproprier les choses, enfin réapproprier les choses derrière pour faire un travail… alors que cette année, non, on s'est servi des choses, et puis on a construit...
– De quoi vous vous êtes servie le plus ?
– Je me suis servie de... de la confiance et du fait qu'ils aient laissé tomber des barrières pour carrément arriver et puis dire : « Voilà, on va faire un écrit, on va organiser un écrit »... je leur avais apporté un outil pour organiser les idées, donc ça a très, très bien fonctionné parce qu'ils pouvaient mettre des mots sur des ressentis, des sentiments, des pensées. Et puis faire attention à l'autre : « Tiens, toi t'as dit ça et puis toi, t'as dit ça, donc on va essayer de le faire comme ça ou de l'organiser comme ça. » Ça s'est vraiment bien passé... j'ai eu plein d'écrits cette année, mais pas seulement sur ce qu'ils vivaient... Il y en a une qui m'en faisait à chaque fois, et puis, parallèlement à ça, quand on était en atelier de savoirs de base, on voyait bien du coup le changement, elle qui au début de l'année, dès qu'on disait : « On va faire un écrit sur tel truc », disait : « Non ! Non, non, moi je peux pas ! J'ai pas d'idée, j'ai pas d'idée. Si, j'ai des idées, mais j'arrive pas à les mettre sur papier, je peux pas »…
Autre exemple, on travaillait sur un texte, et puis entre eux, ils ont eu l'idée de partir sur la construction d'une affiche publicitaire… Et, en fait, ils ont tout pris en charge : moi, je n'étais là que pour diriger un petit peu les choses de façon très pratique. J'ai vu que la personne – j'ai vu vraiment la transformation –, elle était tranquillement là en train d'organiser avec les autres, mais pour l'écriture, elle m'a construit une plaquette publicitaire par rapport à ce thème de travail : jamais elle aurait été capable de faire ça en début d'année, d'observer, d'analyser, de ressentir un peu les choses, et puis de créer aussi, ***elle a fait un travail de création****, elle a créé quelque chose de vraiment très, très... très, très bien !*

Effectivement, le travail dans ces ateliers artistiques met en jeu la créativité des stagiaires sous condition qu'ils se déroulent avec des artistes qui considèrent que le processus de création est quelque chose de partageable, qui appartient au quotidien de chacun pour faire notamment face aux impromptus de la vie.
Nous ne disons pas par là que « tout le monde est artiste », ça c'est autre chose.
Cette approche modifie et élargit nettement la conception dominante de l'art et de ses rapports aux autres qui tiendrait pour essentiel d'abord le geste singulier de l'artiste.
On se trouve dans une conception où sont simultanément à prendre en compte plusieurs dimensions des processus artistiques : conviviale, sociétale, culturelle, politique…
Mais/et il faut préciser les spécificités de ce type de travail artistique, c'est-à-dire mieux marquer ce qui le distingue d'autres pratiques expressives, relationnelles ou sociales, mais qui ne prétendent pas être particulièrement artistiques (qu'on appellerait animation, technique d'expression de soi…).
Ces spécificités de la démarche artistique sont dans le processus (partage du processus de création, de la mise en œuvre de la créativité esthétique et culturelle), dans la manière de mettre dans l'espace, dans la relation, dans l'échange, dans la confrontation et aussi dans l'objet abouti[11].

[11] « *Au cœur de leur problématique se trouve l'acte artistique, non pas l'œuvre achevée et présentée à un public averti, mais plutôt l'œuvre dans sa totalité, y compris les processus d'élaboration, y compris les modes de production, l'œuvre dans son rapport au monde.* » Philippe Henry.

Cela induit des relations singulières, étroites, entre les artistes, leur travail et les partenaires, cela signifie un renouvellement des approches de l'art, centré non plus seulement sur la production d'œuvres, **mais sur les liens induits par le travail artistique**.

ILLETTRÉS COMME FORMATEURS AUXILIAIRES

> – Ils se retrouvaient dans un groupe (savoirs de base) dont certaines personnes ne participaient pas à ces ateliers ? Quelle a été la fonction de ces personnes qui avaient vécu les ateliers avec [l'artiste] dans les ateliers de savoirs de base ?
> *- Ils en ont parlé spontanément, disant que vraiment ça leur avait fait énormément de bien et qu'ils trouvaient plus facilement leurs idées. Comme ils se voyaient depuis plusieurs mois, les autres ont bien vu que, là, il n'y avait plus de difficulté pour écrire, enfin qu'on ne les arrête plus pour écrire. Et du coup, c'est vrai que quand on leur a dit qu'il y aurait peut-être d'autres ateliers de ce genre-là, ils se sont dit : « On essaiera, oui ...on essaiera ».* Formatrice.

« Essayer » (donc on peut entendre : tâtonner, expérimenter, tenter, risquer…) est un terme qui indique une vision autre de l'apprentissage…

> – L'année dernière, c'était la même situation, c'est-à-dire que les gens qui faisaient l'atelier avec [l'artiste] se retrouvaient aussi dans les formations de base avec des personnes qui n'avaient pas vécu l'atelier. Ils parlaient de leur expérience, mais, en même temps, avez-vous pensé qu'ils avaient une fonction dans le groupe, qui pourrait aller jusqu'à formateurs auxiliaires ? Est-ce qu'ils ont une fonction ?
> *– Oui, justement, l'an dernier, il y avait une personne qui était très, très inhibée dans le groupe, qui ne parlait pas, en plus, elle avait un souci : elle bégayait. Et donc elle n'osait jamais prendre la parole, ou quand elle parlait, on lui coupait facilement la parole et elle ne disait plus rien. L'effet que ça a eu* [dans l'atelier]*, c'est qu'elle est devenue un peu leader du groupe : cette personne a pris confiance en elle, sur les écrits. Sur les écrits spontanés, les personnes* [de l'atelier] *prennent une place dans le groupe, elles prennent la parole plus facilement, elles se font respecter plus facilement aussi...*
> – Et est-ce que l'apport est aussi en termes de contenu par rapport au groupe ? Vous appuyez-vous sur ces personnes pour en aider d'autres ? Est-ce que vous vous rendez compte que, sur la dynamique du groupe, ça permettait un travail... je ne sais pas, plus approfondi, plus concentré par exemple ?
> Ce que j'essaie de voir avec vous, ce qui pourrait être une hypothèse à vérifier sur la prochaine session : comment s'appuyer encore plus sur ces personnes-là ? En les mettant en situation de transmission ou de formateurs auxiliaires – les mots sont « forts » –, on peut aussi voir que ça amplifie l'effet de ces ateliers. Quand elles réintègrent le groupe, elles ont aussi un effet de fonction collective. On se rend compte que, pour elles-mêmes, dans le groupe, elles ont acquis quelque chose, ça, c'est intéressant, mais ce qui est aussi intéressant, c'est lorsque, du coup, elles passent elles-mêmes dans une transmission…
> *– Il y a quelque chose de différent effectivement dans la dynamique du groupe... dans ce qui passe de l'un à l'autre… En général, elles arrivent à temporiser les choses quand on a des éléments qui peuvent être un peu perturbateurs. Elles prennent la parole, elles arrivent à temporiser...*
> – De la même manière que l'atelier a fait contenant par rapport à leur inquiétude, leur difficulté, c'est comme si ça se transférait et elles font contenant des difficultés des autres...
> *– Oui, oui… oui, ça donne ça parce que c'est vrai que dans chaque groupe, il y en a toujours un ou deux qui… c'étaient vraiment des personnes bien renfermées, qui se laissaient envahir par plein de choses, et puis ensuite, elles ont temporisé le groupe. Il y a une des personnes aussi par contre, alors... au départ, ce n'était pas quelqu'un qui était bloqué... par l'écriture, essentiellement, mais qui s'exprimait facilement, même trop facilement, qui prenait trop la*

parole, et finalement elle a fini par dire : « Ouh là ! Il faut que je prenne moins la parole, que je laisse la place aux autres. » Et puis d'elle-même aussi, après, elle temporisait quand certains prenaient trop la parole : « Eh attends ! Faut laisser la parole à l'autre. »

C'est donner la possibilité aux apprenants, en scandant chaque étape, de transmission de ce qu'ils ont appris, de façon que leur formation prenne tout son sens. Cela leur sert de formalisation, de sédimentation. Cela inscrit la notion de « parcours » : avec ses temps de formation, ses temps de transmission…

Mais surtout, au-delà de ces monstrations de leurs productions sur scène, qui peuvent contenir quelque chose de paradoxal, d'ambivalent : « Voyez comme on les a bien fait produire », – les organismes y cherchent le miroir de l'action menée, leur valorisation, ce qui est aussi légitime –, leur proposer d'autres scènes de reconnaissance positive où leurs nouvelles compétences sont mises en jeu.
C'est un regard différent sur leurs productions et leur chemin d'apprentissage qui les inscrit à parité des autres processus de formation.

I - L'APPRENTISSAGE PAR L'ART EST EFFECTIF

APPRENTISSAGE ET JEU ARTISTIQUE

Les ateliers artistiques permettent de franchir ces premiers pas pour dépasser une représentation de soi-même comme incapable d'apprendre, de comprendre, de mémoriser. L'atelier artistique comme tiers, comme sas, qui favorise la réassurance, et donc le réapprentissage.

> *– Le problème de l'évaluation par rapport à cette action est qu'il faudrait la faire un peu plus tard. Il y a un temps dont les apprenants ont besoin pour assimiler les choses avant que ça ressorte, avant qu'on ait de vrais résultats.*
> *Et puis c'est tellement individuel, c'est tellement différent chez chacun…*
> *Ce n'est pas simple de mettre en place un système d'évaluation. Même si l'année dernière j'ai eu deux apprenants dont ça a un peu bouleversé la vie, ça les a vraiment mis dans un dynamisme de vie propre, de se réapproprier leur propre destin…*
> *En général, pendant l'action, l'impression que les gens vivent quelque chose de particulier, moi, je l'ai…*
> – Ils vivent quoi, par exemple ?
> *– Ce que je peux voir souvent, c'est déjà comment leur corps se modifie.*
> *Il y a en général, une meilleure appropriation de l'espace, et puis surtout un début de prise en charge de soi-même, de son corps. Une distanciation par rapport à soi, par rapport à son esprit et son corps. Ça, c'est très important parce que ce sont des gens en souffrance, et que le corps est en souffrance et qu'un peu de distance avec son propre corps, le considérer un peu comme un outil qu'on va prendre en charge, les aide à aborder ensuite d'autres apprentissages.*
> [La formatrice] *me disait qu'elle constatait (que c'était évident), qu'une fois qu'ils étaient passés par l'action, ils étaient vraiment prêts à apprendre. Alors que normalement, il faut parfois, avec certains apprenants, deux ans à les voir chaque semaine, avant qu'ils soient prêts à assimiler quelque chose. Il faut d'abord régler plein de problèmes avant qu'ils soient disponibles à l'apprentissage.*
> *L'action a accéléré ce processus, on a gagné beaucoup de temps par rapport à ça. Une fois qu'ils sortent de l'action, en général, ils sont prêts à se lancer.*
> – On peut dire qu'ils sont prêts à se lancer parce que, finalement, à travers la proposition artistique, c'est aussi toute une manière d'être re-confronté avec des consignes, des règles, des contraintes, avec des questions d'apprentissage, mais dans un cadre tout à fait autre, différent, et de partager un *moment* : ce que peut être la mise en œuvre de sa créativité. Finalement, vous travaillez les questions du rapport à l'apprentissage.
> *– Bien sûr. En plus, entre guillemets, dans l'acte artistique (ça dépend après de l'artiste qui intervient), ça peut être très vite gratifiant, quelque chose de visible, qui sort, peut, une fois qu'ils acceptent, sortir rapidement. Donc, du coup, c'est une grosse revalorisation d'eux-mêmes.*
> *C'est un des gros problèmes des gens en situation d'illettrisme : à part l'histoire de chacun, ils bloquent sur le fait qu'ils pensent qu'ils ne sont pas capables, qu'ils ne sont plus capables.*
> *Ça serait peut-être un peu prétentieux, je ne suis pas une fée – malheureusement ! –, mais j'ai le sentiment que chez une majorité, ça a modifié des schémas, et des schémas corporels et des schémas de vie.*
> – Vous les mettez dans des situations d'apprentissage, mais au lieu que ces situations d'apprentissage – qui sont là en lien avec l'art –, au lieu qu'elles donnent le sentiment de

répéter ce qu'ils ont déjà connu, en fait, c'est quelque chose comme un pas de côté… parce qu'il y a des consignes, des règles, des choses à apprendre.
Du coup, vous revisitez tout ce qui concerne l'apprentissage avec eux, et ce que vous leur proposez peut leur permettre de transformer ce rapport à l'apprentissage et donc d'être mobilisés pour des apprentissages comme ceux des maths et du français par la suite.
– Tout à fait, ça démystifie.
– La consigne, le cadre, la règle deviennent créateurs, sources d'invention. L'apprentissage devient prise de risque inconnu, parce que lié à l'art, c'est comme ça, et finalement, c'est la même chose quand on reprend par rapport au français ou aux maths, il faut effacer les traces qui ont bloqué pour repartir dans l'inconnu de cet apprentissage.
– Tout à fait. C'est tout le travail de l'artiste qui va dire que ce n'est pas la technique qui est importante, mais c'est l'état. L'acte artistique, c'est avant tout un état…
– … et que l'apprentissage est un état de recherche…
– … un état de recherche, mais on se met dans un certain état pour être capable de produire un acte artistique, et ça c'est éloigné de toute technique.
La technique n'est qu'un moyen d'enrichir sa production – ça ne devient qu'un moyen.
– De la même manière, après, si tu as envie de dire, d'écrire, d'être en « état » dans la société de vivre un certain nombre de choses, la technique (comme le français et les maths, pourrait-on dire) devient un moyen d'y aboutir.
– Voilà, ou d'aller plus loin. Mais ça ne les empêche pas d'écrire… Le rapport à l'atelier d'écriture, il était surtout là : l'acte de création en écriture peut être accompli avec des « o » et des « a », parce qu'avec ça, on peut déjà créer quelque chose, qui va nous appartenir.
Après, si on veut aller plus loin, il va falloir apprendre d'autres lettres pour y aller ; mais il faut que ce soit une nécessité de le faire, après.
Du coup, ça change leur rapport aux choses surtout. Je pense que c'est assez essentiel… ça va changer leur rapport à : « Qu'est-ce que c'est qu'un apprentissage ? »
Pourquoi ils sont là ? Souvent, ils ont un objectif : « Je viens, je me suis inscrit à l'atelier d'écriture parce que je voudrais passer mon permis de conduire », par exemple.
Ou souvent : « Je n'ai pas de travail, et je ne trouve pas de travail parce que je suis illettré(e), je ne peux même pas remplir le dossier. » Ils ne peuvent pas remplir un dossier, même à l'ANPE.
Du coup, ils sont souvent dans des situations de dépendance aux autres tout le temps, alors qu'on essaie de leur prouver que le travail va être généré par eux-mêmes, que le travail, ça se trouve aussi dans la relation, que seulement 20 % de la population trouvent du travail par le biais de l'ANPE, les 80 % restants en trouvent par d'autres biais.
C'est parce qu'on se prend en charge, c'est le réseau d'amis, c'est la connexion, c'est le rapport à l'autre, c'est le rapport à la société, et c'est son état qui va faire qu'on est apte à rencontrer, à partager, et que le travail, après, va découler de ça. Mais ce n'est pas son niveau de français. En tout cas, là où ils en sont eux.
Je pense que l'acte artistique va amener cet état… Moi, je travaille, et (beaucoup d'artistes travaillent comme ça) : on va commencer par ça parce que c'est ça l'essentiel, quel que soit le mode d'expression.
Ce que je travaille avec les apprenants, là, c'est que j'essaie de les mettre dans un état… ce que je leur fais faire, après ils peuvent s'amuser à part, à jouer avec les mots, à faire du rap, à faire ce qu'ils veulent. Ce n'est pas la couleur qui m'importe. Artiste.

Qu'est ce que le jeu dans l'existence ?
L'art s'appuie sur une notion de jeu : « On va jouer telle pièce, le jeu de tel acteur… »

Ici, dans l'appel à projets, le jeu artistique est là pour re-présenter – c'est-à-dire présenter à nouveau – une situation d'apprentissage, la vivre pour la transformer dans les limites déjà éprouvées, pour la combiner au désir de se réaliser plus amplement.

Le jeu comme constituant de l'identité d'apprentissage ?
Pouvoir se valoriser d'être un apprenant par le jeu : il s'agirait d'une « banalisation » de l'illettrisme qui rentre dans le droit de chacun de se former tout au long de la vie, de re-prendre ce qui a été suspendu.
Et en même temps, c'est un rapport au monde, à la vie – d'introduire les ateliers artistiques en articulation avec les ateliers des savoirs de base – qui peut « agresser » les personnes : « Est-ce bien sérieux tout cela avec mes problèmes d'emploi, etc. ? »
Me prend-on au sérieux – sous-entendu : on se moque de moi, on « m'occupe » ?

> *– Au début, moi, je voulais plus aller en français qu'aller en musique, parce que, comme j'ai des difficultés en orthographe…*
> – Ah, vous considérez que c'est de la musique[12] ?
> *– Je considérais que c'était de la musique parce que, pour moi, c'était un moment de détente... Qu'en français, je ne suis pas trop fort, alors je préfère aller en français, mais en fait, pourquoi je dis plutôt musique ?… parce qu'on allait sur Internet pour prendre des photos, pour les formes, pour changer de formes, mais je préférais aller en français parce que je ne suis pas fort en orthographe et je pensais plus par exemple que c'était pour préparer un CV, une lettre de motivation : eh non, c'était pas ça…*
> *Au début, ça ne m'a pas plu. Mais à la fin, quand j'ai vu le résultat, ça m'a plu.* Apprenant, 16/25 ans.
>
> *– Si on me dit : « On va faire des exercices », peut-être que quelque part je vais me dire que ça ne va rien m'apporter, mais j'y vais sans dire : « Ah non, moi je suis là pour apprendre à lire ! »* Apprenante, 46 ans.
>
> – Vous vous demandez à quoi ça sert pour vous aider dans…
> *– Voilà, dans nos recherches.*
> *Au début, je disais à la dame : « Mais en fait, pourquoi on fait pas de CV ? »*
> – D'accord… vous avez dit : « Finalement, je n'ai pas regretté de faire cette formation », pourquoi ?
> *– Parce que j'ai Internet, et je ne savais pas que je pouvais faire tout ça. Oui, et* [l'artiste] *m'a montré ce que je pouvais faire avec les photos, genre les tourner, régler avec d'autres trucs, ou préparer un blog : là, justement, je suis en train de préparer un blog.*
> – Et vous n'avez pas regretté pourquoi aussi, finalement ?
> *– … Parce que, finalement, ils ont aimé mon truc aussi. Arrivés à la fin, ils ont dit : « Oui, c'était bien », ça fait plaisir aussi. Ça me met en confiance aussi.* Apprenant, 16/25 ans.

Ou encore les apprenants d'un atelier de danse qui le nommaient atelier de « sport ».

Nous parlions plus haut de violence symbolique. Cela inscrit également la nécessité de partager le sens de ces ateliers.

C'est pourquoi également, associer des ateliers de pratiques artistiques à la visite de lieux, à la rencontre des équipes, à des répétitions de troupe, de compagnie de danse… peut participer de l'appréhension de ces ateliers comme un travail, travail dont il faut éclairer le sens. Tout comme on fait intervenir des artistes en entreprise pour obtenir des effets, par exemple sur des questions de management et d'innovation : que prenne sens ici le fait que c'est la modification du rapport à l'apprentissage qui est visée et l'acquisition de compétences transférables à de nombreuses situations de la vie.

[12] Il s'agissait de la construction d'un blog.

Les apprentissages, dans ces ateliers artistiques peuvent s'éprouver à partir de consignes très denses : ainsi un artiste proposait « ses » ateliers de trois heures sans pause, c'est-à-dire proches de l'intensité de l'entraînement d'un niveau certain.

Les ateliers artistiques reformulent le cadre comme contenant à la créativité, la consigne comme source d'invention cadrant la prise de risque, délimitant la tâche, plutôt que comme contrainte rappelant les « anciens » échecs.
En effet, c'est l'ampleur de la tâche qui est aussi angoissante – amplitude en miroir de celle de la ré-acquisition des savoirs de base –, et la consigne devient une aide qui permet d'en déterminer un espace plus restreint, pour en travailler une partie.
L'art travaille donc avec la consigne comme source de créativité, avec la prise de risque, l'essai, l'erreur et revisite ainsi les chemins de l'échec scolaire.

C'est une invitation à appréhender ces ateliers artistiques comme la mise en œuvre d'un travail symbolique à réaliser sur sa propre histoire d'apprentissage. Comment une situation se bloque quand il n'y a plus de « jeu », quand la personne ne trouve plus où poser son initiative ?
Le jeu, en combinant des éléments différents, produit une tout autre expérience.

Tout cela peut permettre d'élaborer ce que l'on pourrait appeler un roman d'apprentissage. C'est-à-dire par l'investissement imaginaire[13] (donc par la levée du refoulement de l'imaginaire – Sami Ali, 1989 – qui permet de se projeter par exemple dans un avenir autre), élaborer un « roman d'apprentissage »[14] qui permette d'imaginer une situation d'apprentissage qui puisse être autre, de revisiter par l'expérience esthétique une autre relation à l'apprentissage ouvrant sur d'autres perspectives, en l'éprouvant concrètement dans les ateliers artistiques.

L'ENTRE-DEUX – OU AIRE INTERMÉDIAIRE – ASSOCIÉ A L'APPRENTISSAGE

> – [Dans les ateliers artistiques] *on peut même entrer dans un imaginaire, comme en rêve, quand on voit les gestes et tout ; le corps humain, comme il est bien travaillé, on peut entrer dans l'imaginaire de l'enfant … quand on le* [l'artiste] *voit, en train de tourner, le corps, comment il peut travailler son corps aussi bien, parce que c'est bien fait, les formes et tout, on entre dans un monde où… dans le fond : l'imaginaire un peu…*
> – Entrer dans un rêve, c'est aussi se projeter sur des choses qu'on peut faire, on le fait d'une manière satisfaisante, on projette la réussite de l'écriture, l'imaginaire c'est ça…
> *– Oui, c'est ça, c'est un jeu d'enfant…*
> – … au lieu de l'imaginaire cauchemar, « là, je ne vais pas réussir », c'est l'imaginaire où…
> *– … on va y aller ! C'est intéressant…*
> – Par rapport à sa vie, écriture, français ou autre préoccupation, d'abord projeter… et positivement. Et en cherchant…
> *– Oui, je le vis déjà avant… C'est intéressant ce que vous dites…*
> Femme, 46 ans, salariée à temps partiel, 2 employeurs.

Ces propos illustrent et partagent cette reconquête de l'espace imaginaire. L'entre-deux se définit ici comme un laboratoire : cet espace dans les ateliers artistiques où apprenants et formateurs recherchent, tâtonnent, tentent et réalisent.

---

[13] L'imaginaire constitue « l'espace imaginaire » dont parle Sami Ali. Il emplit cet espace intérieur dans lequel on apprend à se déplacer… l'imaginaire devient le lieu de tous les possibles. Il est donc l'espace de liberté et d'innovation.
[14] Nous n'utilisons pas le terme en référence au genre littéraire mais dans le prolongement de l'utilisation de « roman familial » comme la capacité d'imaginer l'histoire de sa vie qui soit différente de sa vie concrète mais dans un sens projectif.

L'entre-deux déterminé par cet espace transitionnel, espace de jeu au sens de D. W. Winnicott[15], qui permet de construire cette identité d'apprentissage renouvelée dans le rapport aux activités artistiques proposées.

Un espace « transitionnel », c'est-à-dire une aire intermédiaire, une « aire de jeu et du je » qui permet de remettre en-jeu sa relation à l'apprentissage et où l'on fait l'expérience de cet autre possible : cet apprenant(e) réinventé(e) dans cet espace de mise en mouvement de ses blocages, de dé-cristallisation en quelque sorte.

Cette aire, dit D.W. Winnicott, où l'enfant fait l'expérience par le jeu des possibles et qui « *subsistera tout au long de sa vie, dans le monde d'expérimentation interne que constituent les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif* ».

Cette aire qui s'instaure entre soi et « sa » relation à l'apprentissage ou sa relation à la pédagogie. Quelque chose se passe, advient dans cet entre-deux qui convoque le sensible de l'apprentissage, l'état d'apprenant ou l'état de pédagogue, pour lui donner un futur réinventé.

L'identité d'apprentissage est un processus et l'aire intermédiaire créée par ces ateliers artistiques est son espace de travail.

Concrètement

• Cela suppose de travailler avec des artistes qui signifient une posture bien spécifique comme celle de :
- partager leur biographie, leurs intentions, qui inscrit ainsi l'apprenant dans une parité et non comme une personne à laquelle est imposé un autre mode / modèle de vie,
- considérer que le processus de création se partage, comme nous le disions précédemment.
Cela suppose également que ce soient des artistes qui sont toujours dans le circuit de la création.

• Du côté de l'apprenant, cela suppose de permettre la prise de conscience de sa relation à l'apprentissage (les blocages…) par l'« élaboration» de son propre roman d'apprentissage.

Pour ce faire, un outil, par exemple, peut être le « carnet de bord », auquel on invite les apprenants à revenir après les ateliers. Il est le lieu de l'évolution et d'élaboration de leur roman d'apprentissage, qui, par le lien avec les formateurs, peut se transformer concrètement en parcours de formation co-imaginé, puis co-construit.

Le « carnet de bord » peut constituer par là-même un indicateur d'évaluation. Il peut être sonore, photographique ou tout autre élément…

Cet outil peut enfin avoir une autre fonction, celle de la transmission :
– soit aux futurs collègues apprenants, soit en venant dans les « temps d'informations » de l'existence de ce type de stage, ou en ouverture de stage, soit pendant les « regroupement » en atelier de savoirs de base. Ce qui permet ainsi également aux anciens participants de sédimenter leurs projets – leur futur retrouvé parce que projeté.
– soit *via* les médias, puisqu'il existe un « vrai » travail avec les médias à faire. Nous allons approfondir plus avant.
L'enjeu est de se ré-accaparer le terme d'illettré(e) pour le faire entrer dans le « droit commun » des apprenant(e)s, des personnes en situation d'apprentissage.

[15] Donald Woods Winnicott (1896-1971), pédiatre et psychanalyste britannique, est considéré comme l'un des plus novateurs et originaux.

Pour cela, il s'agit de « communiquer » sur ce qui est central : la relation à l'apprentissage et sa reformulation comme condition.

• Du côté des formateurs, s'investir dans le type de dispositif pédagogique demandé par l'appel à projets, entraîne certainement une évolution de sa propre relation pédagogique. Nous parlerons de « ré-enchantement » de la pédagogie par l'investissement imaginaire au service de la pédagogie.

Il semble bien que chacun, par cette collaboration – apprenants, artistes, formateurs –, est invité à travailler à la frontière de son monde.

Cela suppose des modalités de travail conjointes formateur / artiste.

II – DÉVELOPPER ENTRE FORMATEURS ET ARTISTES UNE RÉFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE

Nous donnerons ici deux exemples particulièrement significatifs de la richesse produite par les ateliers artistiques, qui montrent :

- d'une part, la nécessaire présence et participation des formateurs lors des ateliers artistiques,
- mais au-delà, la nécessaire mise en place de dispositifs – de temps ou d'ateliers – de formalisation conjointe artistes-formateurs sur l'apport des ateliers artistiques.

Nous commençons par l'expérience de cette formatrice bénévole bouleversée par ces ateliers : il reste à faire ici l'accompagnement à la formalisation de ce vécu dans ses apports pédagogiques. À ce jour, son expérience est restée en friche.

Là encore, à notre sens, cette formalisation conjointe participe également du processus d'évaluation et d'élaboration des indicateurs d'évaluation.

> – Vous-même, quand vous avez commencé à faire ce travail, qu'est-ce qui s'est passé pour vous ?
> *– La première séance, tout de suite je sais que ce n'est pas mon truc. Je suis allée jusqu'au bout (à part une fois parce que j'ai été opérée). Mais j'y allais (je ne sais pas si ça se voyait) très angoissée. J'étais angoissée parce que, dans cela, on se met un peu à nu… j'entends : notre corps s'exprime.*
> *Autant je suis, du moins je l'étais, à l'aise sur un terrain de basket, autant dans ce que nous demandait* [l'artiste], *pour moi, c'était très difficile. Et je me mettais à leur place parce que pour moi, ça l'était. Ça l'était peut-être plus pour moi que pour eux, d'ailleurs…*
> *Les exercices de groupe ne me posaient pas de problème. C'est quand il fallait qu'on aille au milieu du cercle et que* [l'artiste] *nous disait : « Tu t'exprimes sur la musique… », … tout ce que je faisais, je le réfléchissais, j'étais incapable de faire quelque chose naturellement parce que je me sentais jugée par le groupe.*
> – Vous partagiez cette angoisse des apprenants, cette angoisse de l'inconnu, ce moment où il faut « prendre parole devant le groupe » (ce sont les termes de l'artiste)…
> *– Mais ce n'est pas la vraie parole !*
> *Une vraie parole devant un groupe ne me gêne pas. Mais la parole de l'expression de son corps… je n'étais pas à l'aise. Donc, je les comprenais bien parce que certains ne voulaient pas aller dans le cercle. Et je me disais : « C'est normal. Moi, je ne peux pas dire non, donc j'y vais », mais c'était très difficile. Et cette angoisse ne m'a pas lâchée jusqu'à la fin. Je suis allée au bout, mais c'était difficile.*

J'avais l'impression que pour les autres bénévoles et salariés, c'était très simple, c'est ce qu'il me semblait… Et moi, je pensais que ce que je faisais était peut-être mal, alors qu'on n'était pas noté, on n'était pas là pour être jugé…
– Vous partagiez cette situation d'apprentissage et les propos des apprenants, « est-ce que je fais mal ? »…
– Absolument. Certains ont dit, dans leurs écrits après : « Moi, ça ne m'a pas plu du tout, j'étais pas à l'aise, je me sentais pas bien, tout le monde me regardait. » J'aurais pu écrire la même chose. Exactement.
– Vous leur avez transmis également ?
– Non. Pas de cette façon-là. Il ne fallait pas non plus déstabiliser certains qui se seraient dit : « Ça lui plaît pas ! » Ce n'est pas que ça ne me plaisait pas, c'est que je n'étais pas bien. J'avais l'impression de ne pas être moi dans la façon dont je devais m'exprimer. Vraiment, j'avais hâte que la séance se termine.
Je n'étais pas bien, pas au point de faire un malaise, mais je n'étais pas bien. C'est pour ça que je n'ai pas renouvelé l'année suivante.
– Vous avez partagé ce moment d'angoisse, « je vais être à nu, comment je vais cacher ma nudité » (puisque c'est la même chose à La Poste, pour un(e) illettré(e) « comment cacher mon illettrisme »).
Pédagogiquement, avez-vous le sentiment que ça vous a amenée à chercher d'autres outils, à vivre autrement des choses comme celles-ci… ?
Des formateurs vivent la même expérience que vous…
– Ça me rassure, parce que je m'interrogeais sur moi. Je me disais : « C'est pas tout à fait normal que je réagisse comme ça, c'est pas plus compliqué qu'autre chose ! » Dieu sait si j'ai fait des choses où je devais me mettre à nu, mais différemment, ce n'était pas par l'expression du corps, donc je pense que c'est l'expression du corps qui a été difficile.
Est-ce que pour les apprenants, l'expression, d'une manière générale, est difficile ? L'expression du corps, je pense, l'est encore plus parce que… eh bien parce qu'ils se remettent tellement en question sur tout, que tout est négatif chez eux. Tout est loin d'être négatif chez moi. Mais je ne sais pas, pédagogiquement parlant, quoi en faire.
– C'est un endroit qui remémore des situations d'apprentissage[16]. Vous avez eu la chance de vivre la situation qui vous permet de vous remémorer des situations d'apprentissage, qui mettent en jeu autant d'émotions, parce que le plus souvent pour des personnes qui sont dans des remises à niveau, il y a un rapport à l'apprentissage qui est de cet ordre-là, et avec des biographies à chaque fois très particulières.
Il y a une mémoire qui agit par rapport à l'apprentissage du français et des maths. Par contre, ce qui apparaît avec la mise en place de projets culturels et artistiques dans la lutte contre l'illettrisme, c'est qu'ils permettent que le travail de cette mémoire se réalise, ils permettent d'agir à ce niveau, pour que ça fasse effet… et construise une nouvelle mémoire de l'apprentissage (re-construise).

[16] Nous rappelons que c'est donc le dispositif d'entretien dans sa démarche intégrale que nous transmettons ici. En effet, méthodologiquement, nous ne considérons pas que le dispositif adéquat serait d'analyser ensuite, dans la « solitude » du bureau du consultant, les entretiens recueillis. Pour nous, l'entretien se conclut par un analyse en direct avec la personne de la situation, ce qui permet de :
– vérifier les préconisations,
– et co-construire la réflexion.
Cela indique également le travail qui peut se faire en analyse des pratiques professionnelles, soit collective, soit individuelle, que nous proposons.
Nous tenons par ailleurs à affirmer ce type de relation : les personnes doivent pouvoir être co-actives dans ce travail, sinon nous considérons que toute autre position nous mettrait dans une posture de « pompage psychologique» – chacun doit pouvoir repartir des entretiens avec des éléments de compréhension de sa pratique – ainsi que dans une posture « surpomblante ».

Ce serait, à mon avis, pertinent que les uns et les autres puissent travailler ce lien, qui est indirect en termes de contenus – sur le français et les maths, par exemple –, mais direct avec une mémoire d'apprentissage.
Dans les projets qui se mettent en place, avec cette présence des bénévoles, des formateurs qui participent du travail de l'artiste dans les ateliers avec les apprenants, il se passe des choses. Parce qu'on va dans d'autres vécus, comme celui que vous m'avez transmis et dont je vous remercie : c'est une matière riche pour vous, pour nous.
Il reste effectivement à créer ces cadres-là où pouvoir parler de ses difficultés … sinon chacun se débrouille et ne peut formaliser la richesse de son expérience.
Du coup, ça travaille ce « venir en situation d'apprentissage » qui n'est pas simplement : « faut y aller, etc. » qui peut confronter l'autre en situation d'apprentissage, à des sortes de jugements intérieurs et biographiques, pourrait-on dire.
Ça donne l'occasion, à chacun, de travailler l'apprentissage dans son rapport sensible. Les conditions pour cela doivent être créées pour permettre la réflexion pédagogique ensemble…
Faire émerger ce sensible de la mémoire d'apprentissage et ne pas poser les cadres pour le travailler – ce sensible de la mémoire – tous ensemble, c'est comme remettre un couvercle sur ce qu'on fait émerger.
Les projets culturels et artistiques bougent les logiques des uns et des autres… donc il est nécessaire d'accompagner pour que ce qui est soulevé, ce qui est déplacé, produise quelque chose, sinon, effectivement, c'est comme si on ouvrait pour remettre le couvercle.
– Peut-être que finalement, grâce à la formation qu'on a, à l'expérience depuis huit ans, et à ce qu'on fait à l'extérieur, on se rend bien compte des difficultés qu'ils [les apprenants] *peuvent avoir à se mettre en valeur.* ***J'apprends une nouvelle langue****, je vois ce que c'est, je suis en difficulté, et je le dis encore. Dans l'atelier, je dis parfois : « Je sais comme c'est difficile,* ***j'apprends une autre langue*** *et je vous comprends très bien parce que je suis comme vous, je démarre. Il y a plein de difficultés à surmonter. Et il y a aussi des jours où je n'ai pas trop envie d'aller au cours, forcément. » Je crois que nous avons bien conscience des difficultés qu'ils ont.*
– Et ce sont des niveaux différents : en avoir conscience intellectuellement et les vivre soi-même, cette articulation entre le niveau sensible et le niveau professionnel / intellectuel. Se remettre dans cette situation, totalement vécue comme vous l'avez fait, qui correspond vraiment à la situation des apprenants avec vous, vous l'avez vécue corporellement, dans votre être, y compris dans l'énergie que vous avez déployée… toutes ces pistes de réflexion sont produites par le fait de repasser par cette expérience personnelle sensible du rapport à l'apprentissage, puisque le rapport à l'artiste est le rapport à l'apprentissage.
– Absolument. C'est la même chose. Merci. Formatrice bénévole.

Cette formatrice, quant à elle, formalise les développements que sa participation aux ateliers artistiques a permis dans sa pédagogie.

– C'était difficile pour vous, au début, d'être intégrée au groupe, de participer avec les groupes avec lesquels vous alliez être formatrice, parce que c'était ça aussi ?
– Oui, ça n'a pas été évident du tout (elle rit).
Ça n'a pas été évident du tout, et puis j'ai joué le jeu parce qu'il y avait des choses... des exercices à faire qui étaient difficiles pour moi, qui étaient difficiles, par rapport au regard de l'autre, justement.
Et là je me suis dit : ***ben voilà ! là t'es vraiment dans ce que peut ressentir l'autre personne.***
Et ce qui était intéressant, c'était que, comme on faisait ça ensemble, on était vraiment sur un pied d'égalité et puis on a pu chacun mesurer :
... « Ah ben tiens, t'as vu ?
... Moi là, c'était bien et puis, là, j'ai eu du mal.
... T'as vu, toi t'as... là t'as eu du mal aussi, c'était pas facile, hein ?

… Ah oui. »
Et en même temps, c'est vrai que ça fait tomber beaucoup de choses ça, beaucoup de barrières, beaucoup de... oui ça c'était très intéressant, oui.
– Dans votre métier, qu'est-ce que ça vous a amené ?
– ***Alors j'ai mieux ressenti le fait d'être dans un certain état pour pouvoir comprendre quelque chose ou produire quelque chose****. C'est vrai que* ***je comprends mieux maintenant la réaction de certains apprenants*** *quand ils sont complètement bloqués en fait,* ***et donc je vais procéder d'une autre façon****, je vais essayer de trouver un autre chemin.*
– Vous aussi, vous vous autorisez à inventer... à créer d'autres modalités pédagogiques…
– Ah ! complètement.
En fait, j'ai complètement changé ma façon de travailler, ça c'est clair ! *C'est clair aussi que j'arrivais, pareil* [que certains artistes]*, avec des choses un peu toutes faites, voilà.*
Je fabrique tout, quoi, je crée tout, et quand je suis avec les personnes, avec un groupe, j'adapte beaucoup dans ce qui peut se passer, dans ce qu'on ressent, dans ce qu'on voit : dans les blocages, dans les crispations, je fais très attention à ça maintenant.
Et puis je les fais bouger… on n'est pas assis comme ça…
– En fait, pendant les processus d'ateliers, de création où justement il y a des consignes, des contraintes, quand, à un moment, ces contraintes, ces consignes… ont été vécues différemment, on voit qu'elles donnent accès à du sens, à de la production. Du coup, dans le domaine pédagogique, dans le domaine de l'apprentissage du français, de l'écriture, ces consignes deviennent des choses qui permettent de créer, de produire… je cherche, avec vous…
– Oui mais je vous écoute parce que c'est exactement ça !
– … et arrivent peut-être à décoller des échecs scolaires où ces consignes-là étaient des sanctions, des « mises en quarantaine », des hontes, etc., et tout d'un coup, elles deviennent des possibilités de créativité et d'invention.
– C'est exactement ça, voilà. C'est exactement ça. Oui. Formatrice.

Quelles constructions du lien entre ateliers artistiques et ateliers de « savoir de base » ?

– Vous vous posiez la question dans nos entretiens précédents : « Après, qu'est-ce qui se passe ? Comment la personne revient à un alphabet, à une construction de phrase ? » Est-ce que le travail, en le continuant avec [l'écrivain] vous a permis d'identifier un certain nombre de choses ?
– Avec [l'écrivain]*, j'ai pu me rendre compte concrètement où ils en étaient par rapport à l'écrit, parce que quand je les rencontre, je sais juste qu'ils sont dans une situation d'illettrisme…*
Le fait de passer par l'écrit, j'ai pu vraiment palper… il y en a qui n'ont rien écrit sur la feuille, par exemple, ou qui ont écrit un seul mot.
– Comment avez-vous accompagné ces moments-là ?
– J'ai quand même mis une contrainte qu'il fallait écrire quelque chose, même si ce n'était qu'un seul mot. Pour les gens qui n'ont écrit qu'un seul mot, on a travaillé sur ce mot-là… souvent c'était le mot le plus intéressant.
– Vous avez retravaillé le mot dans l'espace, en danse ?
– Dans l'espace, oui. En plus, je leur ai présenté ça, souvent, comme des tests parce que c'est quelque chose que je pratique énormément dans mon travail, que c'est une association corps-texte qui est toujours délicate et qu'on n'est souvent que sur des expériences.
Donc avec [l'écrivain]*, on leur disait : « Si vous voulez bien, on va faire des expériences ensemble ; même si ça a l'air de n'importe quoi, on fait des expériences. » Ils ont aimé ça… ça, ils ont adoré, cette notion d'expérience justement.*

Il n'y avait pas quelque chose d'« incorrect » quelque part, tout était intéressant. Parce que j'ai un peu travaillé sur des notions, en art, comme : ce sont les erreurs, en art, qui te font avancer ; ce sont les problèmes qui te font avancer – pas les choses que tu maîtrises.
– Par rapport aux maths ?
– J'ai travaillé principalement sur des notions de géométrie… ça a marché plus facilement que je pensais. Ils sont bien entrés dans le jeu.
Après, je n'ai pas parlé avec les enseignants en maths et je n'ai pas su si vraiment il y avait eu un rapport, mais en tout cas, c'est une belle base de travail pour les formateurs.
– Si les formateurs participent…
– Il faut absolument qu'ils participent, c'est indispensable ! À plein de niveaux. Indispensable pour qu'ils puissent, eux, travailler après et utiliser ce qui s'est passé… Professionnellement, dans son rapport au groupe et aux apprenants, c'est très important.
… [L'artiste cite une des formatrices], *le fait qu'elle-même soit en difficulté, plus en difficulté même que certains apprenants, a modifié son rapport avec ses apprenants.*
Et c'était très important, parce qu'une des grosses problématiques des gens en situation d'illettrisme, est que tout le monde sait et eux ne savent pas.
– Et du coup, ça leur donne des perspectives.
– Donc forcément le formateur est tout-puissant. Et on ne peut pas avoir une bonne base de travail quand on est dans un tel rapport.
– Du coup, le terme d'apprenant prend tout son sens, c'est-à-dire « en mouvement », « en train d'apprendre ». Ils ne sont pas des « appris ».
– Oui, c'est ça.

La présence du formateur et sa participation aux ateliers artistiques apparaissent bien comme essentielles à la fois pour la compréhension de l'intérieur de ce que vivent les apprenants et pour interroger sa propre pratique au regard de cette expérience singulière.
Le formateur, la formatrice participe donc aux ateliers artistiques : il devient ainsi tout à la fois observateur, objet de recherche et chercheur en situations partagée d'apprentissage.

Certains artistes souhaitent envisager les ateliers artistiques en se projetant, en imaginant des liens plus directs avec la matière : français, maths, etc., et collaborer avec les formateurs sur des « protocoles » qui permettraient de rendre effectif ce travail conjoint.

– Vous êtes l'artiste qui a exprimé la préoccupation la plus affirmée du lien avec les formateurs, et du lien entre ce que vous proposez et ce qui se passe pour les apprenants dans les savoirs de base, écrit et maths.
Quand vous parliez du projet […] vous veniez de terminer les actions sur les différents endroits […]. Vous disiez qu'il fallait déterminer un projet d'action pour le formateur […], parce que vous aviez le souci que ce soit une matière [celle des ateliers artistiques] avec laquelle le formateur puisse continuer de travailler, qu'il y ait vraiment un vrai lien entre son enseignement et votre intervention.
Pouvez-vous repréciser, chemin faisant, ce que vous avez pu vraiment mettre en œuvre ? Comment ça s'est passé ? Les difficultés auxquelles vous vous êtes heurté dans ce [nouveau] projet ? Comment pourriez-vous parler de ce lien entre la matière artistique, ce que vous proposez, et l'enseignement ?
– Ça n'a pas été simple, je pensais que ça le serait plus.
Ça va dépendre tellement du formateur qu'effectivement, je reviens sur ce que j'ai pu dire avant l'action.
Il faudrait presque avoir des actions uniquement avec des formateurs… Il faudrait une formation (en tout cas une action artistique avec eux) pour qu'ils la vivent eux-mêmes. Un peu le même principe qu'avec les instits pour « Danse à l'école ». Quand ils la vivent avec les apprenants, ce n'est pas simple pour eux de reprendre derrière.

J'ai un peu réussi à faire ça dans trois situations où j'ai utilisé la photo, notamment. Après mon départ, j'ai laissé un diaporama avec des fichiers ouverts, qui leur permet (c'est ce qu'ils sont en train de faire, normalement) de faire un travail d'écriture sur leur propre image.
C'était la troisième fois que je travaillais [avec la formatrice]*, si bien qu'elle connaissait mieux le travail et la proposition, elle est donc mieux armée pour continuer.*
… C'est donc un diaporama qui permet de réaliser du texte écrit qui peut ensuite être utilisé à haute voix, qui peut être enregistré sur bande et greffé au diaporama. Il peut y avoir plein de formules. Mais c'est une matière artistique qu'ils peuvent facilement travailler. Artiste.

Une formation sur le principe de « Danse à l'école » : ce qui veut dire la mise en place de formation conjointe artiste / formateur de manière à ce qu'ils puissent confronter leur logique propre d'intervention et mettre au point des protocoles où les apports des uns et des autres se feront en toute complémentarité.
Ce qui veut dire, si on le traduit sous des formes « simples », une structuration de cet appel à projets qui :
– offre un espace de concertation, de recherche, autrement dit un « laboratoire »,
– transmet la réflexion sur la pédagogie artistique (la réflexion sur le lien artiste / apprenant, artiste / formateur),
– serait donc le garant aussi de la réflexion sur le suivi avec les participant(e)s,
– permette de transformer en savoir, en matière pédagogique, une expérience telle que celle ci :

– Angoissée. Le cœur qui bat vite. Et puis mal dans ma peau. Enfin je n'ai pas envie d'y aller, comme si on m'imposait un truc incroyable. Alors je réfléchis, je me dis : « C'est pas possible que je sois comme ça », et je n'ose pas en parler aux autres formateurs, à la [l'autre] *formatrice bénévole et à la formatrice salariée…*
– Comme si vous-même, en miroir des apprenants, vous viviez un échec ou une incompréhension…
– … voilà, une incompétence.
Je n'en ai jamais parlé avec [l'artiste]. *Peut-être par honte. Par honte, oui. Parce que je me dis : « T'es quand même une grande fille, faut faire des efforts dans la vie. » Je n'ai pas osé l'aborder.*
– C'est aussi la demande que l'on fait aux apprenants, de dépasser… voilà.
– Se dépasser, eh bien je n'ai pas pu.
– Vous avez une matière fabuleuse.
– Eh oui, même quand j'en parle, encore là… je suis un peu gênée, à la fois émue. Je me dis : « Flûte alors ! » parce que ça représente un échec.
Ça représente un échec, et comme je disais… vous m'auriez dit : « Il faut faire une équipe de [sport] *», il n'y aurait eu aucun problème, je serais allée en première ligne parce que j'étais dans le connu. Or cette approche, cette matière est inconnue pour moi, la danse, l'expression corporelle. Dans une équipe, on passe inaperçu, un peu ; si on fait des fautes, ce n'est pas très grave. Les autres vont peut-être les rattraper. Mais là, non.* Formatrice bénévole.

Les acteurs de cet appel à projets ont besoin de concrétiser leurs savoirs, leurs expériences, de disposer de cadres pour que la réflexion sur les questions d'apprentissage puisse être développée entre formateurs et artistes.
Refaire le chemin de l'apprentissage pour, à chaque détour de chemin, en modifier la portée négative, pour en retrouver la nécessaire prise de risque, le passage par l'inconnu, l'essai, l'erreur…
Sans ce travail symbolique, on confronte l'apprenant, « l'autre », à de la répétition alors qu'il s'agit de lui « permettre » une remémoration au service d'une reformulation de son chemin d'apprentissage. Réveiller des mémoires d'apprentissage et/mais pour que « l'autre » puisse les reformuler.

La pratique artistique met au centre la tentative (l'improvisation), trouver ce qui marche, ce qui ne marche pas. Une pédagogie qui ne renvoie pas constamment à une norme ; on quitte la relation binaire : succès / échec.

Le sentiment d'échec des formateurs présents dans ces situations d'improvisation des ateliers artistiques amène, chez certain(e)s, la transformation de leur pédagogie et renvoie en miroir pour les apprenants la transformation de leur relation à l'apprentissage. Ce n'est plus une question de ne pas savoir mais d'apprendre à apprendre.
Le processus qui ouvre, c'est l'essai, la possibilité de l'essai.

Le déni de la mémoire de ces situations d'apprentissage empêche d'aboutir dans l'ampleur de ce que peut apporter le travail avec un artiste.
Travailler avec les professionnels, les bénévoles, les mémoires d'apprentissage, les leurs, leurs vécus, pour trouver dans cette matière ce qu'ils ont à offrir à chacun de leurs stagiaires ensuite, pédagogiquement.

Le résultat (central) est :
• les activités culturelles et artistiques dans la lutte contre l'illettrisme permettent de modifier le rapport à l'apprentissage de la part de l'apprenant (condition conduisant celui-ci à poursuivre sa formation).
• complémentairement, cela entraîne une modification et une inventivité pédagogique de la part de formateurs.

C'est donc un des autres résultats de ce processus et qui rejoint ainsi l'interrogation de l'appel d'offres : connaître les effets sur les partenaires.
Et/mais cela suppose certaines conditions dans la mise en place de ce processus.

Quant à l'évaluation : c'est ce lieu-là qui la concerne et que nous avons identifié.
Elle doit se faire sur cette dynamique et cette transformation de la relation aux apprentissages pour les apprenants, et de l'évolution de la démarche pédagogique pour les formateurs.
Au-delà donc des contenus proprement dit : est-ce que la personne re-contacte sa capacité d'apprendre ? Comment la proposition d'un apprentissage artistique, d'une mise en relation avec une expérience esthétique transforme les limites, travaille les traces anciennement constituées ?

Ainsi, la construction de cette réflexion doit se faire par la mise en place d'ateliers de restitution qui permettent de produire ce « savoir sur ».
Les exemples qui précèdent montrent qu'il est dommage de laisser en déperdition une telle matière, provoquée par cet appel d'offres.
Au risque d'ailleurs de mettre en difficulté certains artistes qui, du coup, reviennent sur des élaborations très pertinentes comme celle de la présence des formateurs pendant les ateliers artistiques[17].

La fonction de laboratoire de cet appel d'offres est ici mise en lumière : un laboratoire qui doit maintenant produire une réflexion, un savoir transmissible, une réflexion pour passer d'une expérience, du dispositif exceptionnel, temporaire à une intégration de l'expérience par la transmission dans un ensemble d'actions avoisinantes.

Or, ces politiques à publics dits « spécifiques » sont encore trop souvent, pour le champ de la culture, la variable d'ajustement des budgets de fonctionnement.

---

[17] *Ça va dépendre tellement du formateur qu'effectivement, je reviens sur ce que j'ai pu dire avant l'action. Il faudrait presque avoir des actions uniquement avec des formateurs … Il faudrait une formation (en tout cas une action artistique avec eux) pour qu'ils la vivent eux-mêmes. Un peu le même principe qu'avec les instits pour « Danse à l'école ». Quand ils la vivent avec les apprenants, ce n'est pas simple pour eux de reprendre derrière.* Extrait repris de pages précédentes.

Ici, il y a toute la matière pour passer à cette étape d'intégration à l'action et à réaliser l'intention de la DRAC Centre de voir comment les services aux publics des institutions culturelles pourraient intégrer une part de ces actions de la lutte contre l'illettrisme dans leurs programmes d'actions et tirer enseignement de l'appel d'offres.
Cette orientation est judicieuse et constitue une évolution pertinente[18], et comme pour les formateurs, on pourra s'attendre à ce que les équipes des institutions culturelles elles-mêmes soient « travaillées » par l'implication dans ce dispositif et dans leurs perceptions des personnes en difficulté sociale, le plus souvent répondant peu à l'offre culturelle institutionnelle.

LA DIFFÉRENCE ENTRE ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

La singularité de la pratique artistique permet de contrecarrer la difficulté de réapprendre, revisite l'apprentissage et dé-cristallise les stigmates liés à l'échec scolaire.
Depuis ce travail et cette analyse, nous avons eu connaissance de certains éléments de la thèse d'Anne Vinérier qui indiquerait[19] : « *Il s'agit d'abord de passer de l'enseignement à l'apprentissage. Détrôner l'enseignement de sa place centrale commandant l'apprentissage jusqu'à le paralyser, pour libérer une place d'expression à part entière de l'apprentissage, aussi émergent soit-il.*
Concrètement, cela veut dire que les apprenants peuvent prendre au moins la parole pour s'exprimer, dire où ils sont et où ils en sont. Ce passage est un parcours de combattant. Le pouvoir d'enseignement est si institué et intériorisé qu'il destitue souvent les sujets de leur ***pouvoir d'expression.*** *»*

Les ateliers artistiques permettent de retrouver le chemin de ce pouvoir d'expression

« Penser que l'enseignement, non seulement ne provoque pas forcément l'apprentissage, mais au contraire qu'il peut le bloquer, et penser qu'on peut apprendre sans enseignement formel, par soi-même, avec les autres, par l'expérience, à l'école de la vie, est une révolution culturelle et paradigmatique. L'auto-apprentissage, le co-apprentissage, n'éliminent pas l'enseignement. Mais voir ces auto- et co- apprentissages comme la base sur laquelle l'enseignement doit se construire est un réapprentissage révolutionnaire des savoirs de base. L'enseignement change de nature. Il devient accompagnement socio-maïeutique d'une ré-initiation des apprentissages[20]*. »*

LES INDICATEURS QUI PERMETTENT D'ÉVALUER LA MODIFICATION DE LA RELATION À L'APPRENTISSAGE

Les indicateurs peuvent tout à fait s'inscrire, se construire dans une démarche qualitative. Toujours ce rappel que les indicateurs d'évaluation ne sont pas que des chiffres : ils sont aussi des analyses, des temps de co-construction dégagés entre un formateur et un artiste en amont de la session, des comptes-rendus problématisés qui identifient les difficultés comme les réussites, etc.

Du côté des apprenants, les indicateurs sont centrés sur cette modification de la relation à l'apprentissage et pourraient être :
• le temps de travail tout au long du processus – avec la formatrice / le formateur, l'artiste – de leur vécu propre des situations d'apprentissages,
• des bilans finaux sur ce qu'est devenue, finalement, pour eux, la notion d'apprentissage, de parcours de formation, de « se former ».
Les moyens utilisés pouvant être l'écrit, l'enregistrement ou tout autre support d'expression et de transmission bien sûr.
Toujours à l'intérieur de ce bilan, ce que pourraient être leurs projets d'approfondissement, d'entrée ou de poursuite de formation.

[18] À ce jour, cette proposition, validée un temps, est également remise en question et finalement abandonnée.
[19] D'après la synthèse de René Barbier, professeur à l'Université Paris VIII, Sciences de l'éducation.
[20] Idem préc.

Au final, il s'agit d'identifier quel « roman d'apprentissage » les stagiaires sont en capacité de produire.
L'évaluation doit permettre de développer ce sentiment de continuer à travailler et de se donner des perspectives, une « feuille de route ». Et non pas cette démarche que nous considérons comme infantilisante qui consiste « simplement » à exprimer son degré de satisfaction.
L'évaluation dans son aspect final continue à produire du sens, à formaliser une expérience, à projeter un développement. L'importance est qu'elle se réalise là, avec l'ensemble des acteurs, donc en co-présence : les apprenants, les formateurs, et bien entendu avec l'artiste.
En effet, en fin de formation, ces différentes personnes représentent différentes voies d'apprentissage.

Du côté pédagogique
• Il paraît nécessaire que le travail des intervenants (salarié(e)s et bénévoles) soit formalisé.
Les indicateurs sont là exprimés en termes :
– de réunions,
– d'existence de comptes-rendus,
– de production d'articles…
La capacité à formaliser l'expérience pédagogique vécue devient un indicateur de la conduite de l'action de formation.

• Enfin, la mise en place d'un dispositif de suivi des apprenants appartient également aux indicateurs d'évaluation de l'action et, plus globalement, du dispositif de lutte contre l'illettrisme.

L'intervention artistique est ponctuelle par rapport à la pérennité (potentielle) de la présence de la formatrice, du formateur.

Enfin, y a-t-il un travail sur l'attachement / le détachement ?

> *– Dans le travail que j'ai entrepris, il y a un peu un long terme aussi… un groupe que j'ai arrêté, que j'ai fait l'an dernier, mais cette année je n'avais pas le temps. Du coup, j'ai eu un coup de téléphone de la formatrice parce qu'ils sont très en demande,* ***et ils sont presque vexés****, ils ont un peu* ***une sensation d'abandon.***
> *Ce serait donc important qu'une fois que des formateurs entrent dans un principe de rencontre avec des artistes, il y ait une continuité.*
> *Ça peut être avec un autre artiste. Ils vont travailler autrement. Je pense* [à un groupe]… *surtout à deux apprenants avec qui la relation a été très forte, deux hommes d'un certain âge ; je sais qu'ils ont réintégré beaucoup choses… en tout cas dans leur propre vie (après, ça devient de l'affectif, ils sont vachement attachés à moi).*
> – Et puis ils ont encore besoin de travailler l'attachement, le détachement… parler de détachement veut dire qu'ils ont intégré à l'intérieur d'eux ce que leur a apporté leur relation avec ce que vous proposez. Mais, pour le moment, cela reste « par vous », donc, il y a ça encore à travailler de façon que ce que vous leur avez apporté, ce que la relation artistique leur a apporté, puisse être intégré comme leur appartenant. Sinon, s'ils se sentent abandonnés, ils risquent de perdre quelques éléments de ce qu'ils ont « appris » et d'exprimer quelque chose du genre : « À chaque fois c'est pareil ! »
> Il faut que ça se détache de la personne, de votre personne pour devenir…
> *– Tout à fait.* Artiste.

Travailler l'attachement, le détachement, c'est leur « permettre » d'occuper une position de transmetteurs.
Dépasser ainsi une relation tournée vers le passé des ateliers pour se projeter dans le futur de leurs parcours par l'intermédiaire de la transmission auprès des pairs. S'inscrire ainsi dans le fil tissé par les différents « groupes de travail ». Tissage de nouveaux liens et suivi des anciens. On peut imaginer des scansions de plus en plus espacées avec l'artiste mais/et pour produire ce lien de transmission.

I - APPORTS AUX APPRENANTS SELON LES APPRENANTS EUX-MÊMES

« Être illettré(e) » est vécu comme un handicap…

– Vous êtes entrée en disant : « Une dame doit me voir et me demander ce que ça me fait d'être analphabète »… Quel terme avez-vous entendu employer par rapport à vous ? Analphabète, illettrée ?
– Ça dépend face à qui on se trouve. Certains disent analphabète, d'autres illettrée. C'est quelque chose de très lourd à vivre parce qu'une personne qui n'a pas de « savoir écrit » est comme un handicapé, comme quelqu'un qui a perdu ses jambes et doit se déplacer en fauteuil roulant. C'est un handicap lourd, il faut qu'on m'aide à faire quelque chose ou il faut que j'aille en fauteuil roulant ; il y a quelque chose de plus difficile que pour quelqu'un qui marche, qui a ses membres – je ne devrais pas dire ça puisque mon corps est entier.
– Mais vous le vivez…
– … comme un handicap assez lourd pour moi.
– Ce terme, qu'est-ce qu'il vous fait ? Quels sentiments, ce sont des notions, des idées de quoi ?
– C'est le sentiment de ne pas pouvoir faire ce que je vis quotidiennement, parce que j'aime faire beaucoup de choses à la fois, j'aime apprendre, aller de l'avant. Mais quand on arrive au moment où l'on doit écrire… j'ai appris beaucoup de choses depuis que je suis en France, je sais lire…
– Quand êtes-vous arrivée ?
– Il y a vingt-cinq ans.
– À quel âge ?
– À l'âge de 20 ans et je vais en avoir 46 au mois de juin. Femme, 46 ans, salariée.

Y aurait-il plus de facilité à assumer l'analphabétisme que l'illettrisme ?
Lors d'une étude précédente, une personne nous avait dit : « *C'est un mot barbare... l'illettrisme, ça veut dire qu'on est inférieur aux autres. Justement ça fait... surtout quand on arrive à un certain âge, on dit justement : Ah celui-là, c'est un bébête et tout ça...*
Ça serait une autre personne qui arrive de l'étranger, qui a des problèmes, normal : il n'est pas français !... mais que ça soit un gars du pays qu'a des problèmes, ça raye ! Si ça se sait dans l'entourage, on va dire : ah ben celui-là, faut pas aller avec celui-là, il est illettré tout ça, c'est vrai qu'il vaut mieux être lettré qu'illettré ... C'est comme ça quoi ! »

Chemin d'apprentissage, de formation

– [un souvenir de formation]
En novembre. Je connaissais toutes les réponses parce que ça concernait les enfants, mais il fallait les mettre par écrit. Mon Dieu !
J'ai appelé la prof pendant la pause ; tout doucement, j'ai dit :
… « Je n'ai jamais été à l'école »,
… « Mais vous participez bien ! »,
… « Oui, mais l'écrit, pour moi… voilà. »
Après, quelqu'un à côté m'a dit : « Écrivez tout ce que vous trouvez important pour vous, et je vous donnerai les copies ; et après vous aurez tous les cours avec vous », on s'est arrangé comme ça, je faisais faire les photocopies après. J'ai noté ce qui était important pour moi (il fallait que j'écrive quand même, j'étais en cours), mais je ne pouvais pas écrire comme les autres.

On m'a mise en situation avec des jeunes pour voir si je parvenais à gérer les repas, à faire les menus de la semaine ; tout cela, je le savais, même s'il fallait quelqu'un qui écrive auprès de moi. On me mettait en situation, on me disait : « Comment vas-tu faire ? », et ensuite j'organisais moi-même les situations de jeu.
– Comment avez-vous vécu cette angoisse dont vous parlez ? le fait de devoir parler de « ça » ? le dire aux animateurs ? avoir quelqu'un qui écrive pour vous ?
– Sans problème parce que c'était avec des jeunes. Je ne me suis pas sentie pénalisée. Je suis allée voir les formateurs à part, je ne le leur ai pas dit devant les jeunes, pour leur dire :
… « Je suis une handicapée »,
… « Ah bon ? ça ne se voit pas »,
… « Si, à l'écrit : je n'écris pas du tout »,
… « Mais vous savez lire ? »,
… « Oui, je sais lire »,
… « Lisez-nous tout ça. »
J'ai lu et expliqué ce que j'étais en train de lire. « Eh bien voilà, c'est bon. Si vous comprenez cette phase… », et comme j'avais l'amour des enfants, ils me l'ont accordé. Après, j'ai pu travailler dans un grand centre de loisirs pour compléter mon salaire (je travaillais dans les écoles où mon salaire était maigre). Le centre de loisirs m'avait offert un poste en CDI et j'étais contente de…
J'ai mon Bafa aussi, mais j'avais pris l'option théâtre.
– Dans le Bafa, comment s'est passé votre rapport à l'écrit, au français ?
– Les formateurs savaient que je ne savais pas écrire ; je lis tout ce qui est imprimé et je le comprends bien, tout était sorti comme ça (tous les documents étaient imprimés), s'il fallait prendre des notes c'était quelqu'un d'autre qui le faisait. Mais par rapport aux ateliers proposés, la mise en situation, tout cela, j'ai joué mon rôle, donc le diplôme m'a été accordé.
Femme, 46 ans, salariée.

Ces propos transmettent à la fois la honte de ses difficultés face à la langue et aussi l'ingéniosité déployée. Toutefois, cela semble plus simple pour quelqu'un arrivé en France au cours de sa vie : on dit peut-être plus facilement « quand on est analphabète » que « quand on est illettré ». Cependant, cela montre le chemin pour que les personnes illettrées s'approprient leurs difficultés pour en faire un parcours de formation. Nous verrons plus avant dans ce rapport que c'est un point important : la relation à la formation comme « donner une forme », élaborer sa problématique de vie dans un parcours de formation.

– Par rapport à ce handicap, les travaux avec [l'artiste] *m'ont beaucoup aidée. Non pour savoir comment s'y prendre, analphabète ou pas, mais par rapport au stress. Une personne stressée (je ne le suis plus maintenant, parce que je suis déjà âgée), le travail en profondeur qu'il fait par rapport à notre corps, à notre bien-être, quand on a un entretien, savoir faire un exercice pour se détendre auparavant et s'y préparer, on l'a appris avec lui, et aussi s'occuper de soi/*
– Vous l'avez appris…
– … par rapport aux exercices qu'il nous a montrés.
– Il vous a appris très directement comment vous détendre avant d'entrer à un entretien ?
– Il nous a expliqué plusieurs choses, il ne s'agissait pas seulement de l'entretien. ***C'est aussi quand on va aller à un cours, si on ne se sent pas bien ; si on va à un entretien et qu'on n'est pas vraiment sûr de soi, comment s'y prendre, quel exercice faire sur soi pour bien se détendre*** *et y aller avec le cœur, comme on dit, ouvert pour pouvoir bien dire les choses telles qu'elles sont (je ne l'ai pas fait ce soir avant de venir !).*
Ça m'a fait un grand bien parce qu'il nous parle de notre maison. Quand on l'a vu, il m'a parlé de ma maison : on a une maison, où on habite, on dort, on mange, on se lève, on est bien, où on a un confort.

Mais notre propre maison à nous est notre corps.
Quand il m'a dit ça… ça m'a fait prendre conscience que cette maison que j'habite tous les jours, qui est mon corps, je ne m'en occupe pas beaucoup – comme je le fais de ma maison.
Dans ma maison, je fais le ménage, je range mes meubles, je nettoie, je dépoussière, et pour mon corps à moi je ne fais rien parce que je n'ai pas le temps. Et ça m'a fait prendre conscience et dire : « C'est vrai, c'est une maison que j'habite tous les jours, il faut que je fasse comme pour ma maison, que je la nettoie, que ce soit nickel. »
Et cette maison-là, par rapport aux exercices qu'il nous a montrés, (et puis on a fait des danses, il nous a montré quelques rythmes, on a tourné, pour se mettre en scène avec d'autres collègues qui étaient là), c'est bien, c'est important.
Mais par rapport au handicap de l'écrit, ce n'est pas la même chose. C'est une ouverture d'autre chose vis-à-vis de nous. On a envie d'aller de l'avant, parce qu'une personne qui s'occupe de soi ne peut pas rester à tourner en rond. On s'occupe de soi, on aime les autres, on aime aller de l'avant !
– Au début, dans le groupe, ou vous-même, vous êtes-vous demandée à quoi ça sert de faire ça avec [l'artiste] ?
– À lire et à écrire.
– Vous êtes-vous posé la question : mais à quoi ça sert ? D'abord en vous souvenant, et après y avez-vous répondu ?
– Je ne me suis pas posé cette question parce que [la formatrice] *nous avait un peu expliqué comment ça se passe : elle avait déjà suivi cet atelier avec d'autres apprenants. Elle nous avait expliqué comment ça se passait et je ne suis pas quelqu'un qui dit : « Je suis là pour apprendre ». Tout ce que je peux avoir, je le prends !*
Si on me dit : « On va aller voir une exposition de peinture », je suis heureuse d'y aller. Si on me dit : « On va faire des exercices », peut-être que quelque part je vais me dire que ça ne va rien m'apporter, mais j'y vais sans dire : « Ah non, moi, je suis là pour apprendre à lire ! », je ne suis pas comme ça. J'aime bien tout ce qu'on « m'offre », j'aime bien apprendre, aller voir. Tous les contacts que je peux avoir, j'aime bien y aller parce que, soit ça m'apporte quelque chose (ça a toujours été le cas), soit, parfois, ça ne m'apporte rien, mais j'aime bien, je ne me pose pas de question.
Je suis là pour apprendre : pour moi, toute sortie, quelle qu'elle soit, surtout quand on est analphabète, tout ce qu'on peut apercevoir de dehors a une importance capitale parce qu'on s'enrichit.
Au moment où on fait les exercices, ça apporte un bien-être pour le corps.
– J'ai participé aussi à ces ateliers avec des apprenants, je me suis trouvée dans cette situation où ils disaient : « J'ai besoin d'apprendre le français, j'ai besoin de trouver un emploi, à quoi ça sert ? » Est-ce que ça s'est passé dans le groupe ? Comment avez-vous vu les autres personnes progresser ? Si vous étiez en situation de transmettre ce que ça apporte ?
– On avait un peu parlé… Une personne handicapée était venue, elle n'osait pas au début, elle disait : « Non, je n'y vais pas. » Et cette personne a eu les mêmes ouvertures que moi : par la suite, elle pouvait s'exercer chez elle, dans sa chambre. Elle nous disait que le stress qu'elle éprouvait au niveau des cervicales s'était effacé. Nous avons donc eu, avec cette personne, de petits échanges, nous avons mangé ensemble au restaurant. Elle avait dit que ça lui avait fait grand bien.
Une autre est un peu tête en l'air, donc c'était « je m'amuse, et voilà ». Elle n'a pas dit plus de choses. Femme, 46 ans, salariée à temps partiel, deux employeurs.

Ces propos témoignent de la richesse des apports comme expérience sensible qui se développe et s'inscrit dans ses capacités propres, avec les outils de l'artiste dans le rapport à son propre corps, et non comme injonctions à se donner qui rappellent les injonctions scolaires.
Ces exercices collectifs restent les plus simples à s'approprier, même si l'intimité avec son propre corps, l'apprendre à se connaître dans la conscience du soi-corporel, est une proposition d'un rapport

au monde qui n'est pas toujours aisée à considérer. En témoignent les courbatures - que nous dirions excessives - à la fin des ateliers, comme l'expression d'une lutte interne dans le travail de ce face à face avec soi. Mais/et les transformations corporelles opérées chez certains des pairs sont tellement visibles que cela trace une perspective dans le groupe.
C'est la dimension d'improvisation, c'est-à-dire du *je* devant le groupe, qui est la plus complexe à expérimenter. En même temps, c'est celle qui met directement en relation avec une autre conception de l'apprentissage, s'appuyant sur l'essai, de l'expérimentation, de la prise de risque, aller vers l'inconnu … comment changer d'état, se mettre dans « un état de » ?

> – Comment elle est, cette appréhension ?
> *– C'est parce que j'écris comme je parle. Et je sais que je fais beaucoup de fautes, et dès que je suis en face de quelqu'un qui va me faire faire une dictée, c'est le stress, la boule dans l'estomac.* [L'artiste] *voulait, avec le travail qu'il était en train de faire, qu'on n'ait plus cette appréhension-là en nous. Le travail qu'on a fait avec lui, si j'avais pu être plus avec lui, ça aurait pu basculer dans ça, parce que je cherchais aussi ça. Mais on n'a pas pu avoir plus de travail avec lui.*
> *Moi j'aurais aimé continuer avec lui, après il m'a dit : « Non, c'est sur* [une ville plus loin] *», mais c'est vrai que ça aurait pu, parce qu'il voulait qu'on enlève cette angoisse qu'on a sur nous.*
> *Moi, avant, je transpirais à grosses gouttes. Je suivais une réunion, je participais aux réunions parce que j'arrive à dire : « Ah non, ça, ça va pas, ça, ça va », mais dès qu'on me demandait d'écrire, je transpirais à grosses gouttes parce que je ne savais pas.*
> *À la Poste, dans le temps, on pouvait demander à la personne du guichet de remplir les formulaires : ils ne veulent plus, c'est à soi-même de le faire. Grâce aux cours, à l'atelier de* [la formatrice], *maintenant, quand je vais à la Poste envoyer un recommandé, je m'assois parce qu'ils nous ont appris à faire.*
> [L'artiste] *avec son atelier, aurait voulu que nous puissions entrer pour enlever l'angoisse qu'on a, parce que parfois c'est une horreur…C'est le handicap dont* [l'artiste] *aurait voulu que nous nous débarrassions : que nous ne soyons pas effrayés. Parfois, je suis effrayée au point que ça ressemble à un drame.*
> *Être comme ça, c'était trop dur.* Femme, 46 ans, salariée.

Apport dans le lien avec les savoirs de base

> *– Il mettait de la musique, on se mettait en scène, et le corps s'exprimait. Il nous disait : « Laissez-vous, laissez-vous », et au début on n'osait pas.*
> *Alors, il nous montrait qu'on pouvait se lâcher, et petit à petit on prenait confiance pour se mettre dans toutes les positions, pour pouvoir se baisser, pour se coucher par terre, pour se rouler par terre.*
> *Les images reviennent, on passait, on faisait des formes, on passait en dessous, c'était bien. On se mettait accroupi et on faisait des formes, les vides et les pleins qu'on peut remplir, qu'on peut laisser.*
> – C'est des maths, ça aboutit au triangle, à la ligne, à l'espace…
> *– C'est vrai. Mais le temps était court pour moi, parce que comme j'ai déjà capté quelque chose pour moi, après, le reste, il n'y avait pas cette importance-là d'aller chercher ce que* [l'artiste] *voulait nous donner, parce qu'il avait quelque chose à nous donner, c'est à chacun d'aller le chercher.*
> *En fait, quand j'ai trouvé ça,* [son corps comme sa maison], *ah, j'avais trouvé le bonheur.*
> *Il nous a expliqué un peu les travaux par rapport à l'écrit pour enlever l'angoisse, « Ah, je sais pas faire, je sais pas faire ! » – « Non, je sais, et je vais aller de l'avant. »*
> *Et avec cette angoisse qu'il a enlevée, j'ose, je vois les gens, je vais aller tout doucement à côté d'eux et dire : « Je ne sais pas écrire. »*

Avant, je n'osais pas, il fallait que personne ne sache que je ne sais pas écrire. C'était horrible. Femme, 46 ans, salariée.

– Où en êtes-vous maintenant par rapport à ces moments que vous racontez – maintenant par rapport à l'écrit ? qu'est-ce que vous avez dépassé ? qu'est-ce que vous n'avez pas dépassé ? comment caractériser l'évolution ?
– Je lis beaucoup mieux maintenant, à haute voix (avant, je n'osais pas lire à haute voix). Grâce aux travaux que nous avons faits avec [la formatrice] *depuis un an, je lis maintenant à haute voix sans problème.*
Quant à l'écrit, voici les menus [elle me montre] *que je fais par semaine (je suis assistante maternelle), j'écris très vite et après je mettrai au propre. Mais ce n'est pas facile pour moi, parfois je suis obligée d'aller regarder dans le dictionnaire pour savoir comment s'écrit le mot, parce que je n'ai pas tout acquis complètement. Nous avons appris les légumes, que je connaissais sans savoir écrire leur nom. Nous avons appris les légumes, les fruits, tout. Ça m'a beaucoup aidée. J'affiche ça à la cuisine, les parents me demandent :*
… « Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui ? »,
… « C'est affiché, vous allez lire »,
si bien que je n'ai pas à expliquer, notamment si je n'ai pas beaucoup de temps. Je mets les menus par écrit, ça m'entraîne aussi.
– Quand vous faites ça, vous avez la même appréhension ?
– Non, ce n'est pas pareil, parce que j'ai mon dictionnaire à portée de main, et je prends mon temps. Il y a maintenant beaucoup de mots dans tout ça que je connais par cœur (la pomme de terre, le fromage), mais la dernière fois, la viande de veau, je ne savais pas l'écrire, j'ai cherché dans le dictionnaire. Et quand mon mari est arrivé, je lui ai posé la question. Il a dit : « Tu ne sais toujours pas ? », – « Tu sais, on apprend, et si on ne s'exerce pas tous les jours quand on n'a pas acquis ça dès le départ, on ne peut qu'oublier. » Alors, il m'a dit comment l'écrire.
J'ai décidé de mettre au propre tous les menus, par semaine, et d'en faire un petit livre pour la maison.
– Dans ce que je regarde [elle me donne à consulter ce petit livre], il y a une sacrée progression !
– Ah oui, j'ai progressé. Il y a encore des fautes, je me fais corriger, parfois je fais vite, vite. C'est un cahier de brouillon. Je l'ai ramené vite fait, parce que j'ai noté quelque chose, on était dans les maths, les grammes, hectogrammes, milligrammes : je ne connaissais pas tout ça. Je dois noter les selles, l'urine, je ne connaissais pas ; heureusement qu'elle nous a appris ça, [la formatrice], *parce que je dois noter sur le cahier la quantité d'urines et la qualité des selles, que des choses comme ça, mais c'est important.*
Et maintenant voilà, tous les matins [elle montre] *je note – je le note pour moi aussi – les biberons avec l'heure, etc. Il y a beaucoup de mots que j'ai regardés dans le dico pour savoir les écrire.* Femme, 46 ans, salariée.

Cette personne n'a participé « qu'à trois ateliers » pour des raisons professionnelles.
Elle a acquis une certaine fierté et transmet avec précision son chemin.

Fierté encore

– Vous continuez à écrire pour vous ?
– Les premiers jours après la fin de la formation, on se mettait à trois, même avec [ma meilleure amie] *… des fois, on est dans ma voiture, on roule, et quand j'ai mes affaires dans ma voiture, on prend les poèmes, moi je roule, et elle dit les poèmes, ou mes amis. Même*

quand on va boire un café avec des amis et tout, elle montre des poèmes, elle dit : « Nous, on a fait ça », et tout.
– Super ! Donc vous avez montré les poèmes à des amis… ?
– Oui, il y en a beaucoup qui veulent faire ça…
On discute, il y a des mots, des fois, un ami qui ne comprend pas, alors je lui explique… Moi, je suis en formation encore : savoirs de base, donc je n'ai pas de temps pour ça. J'ai formation le matin, l'après-midi. Je finis à 4 heures et demie… je rentre chez moi, je mange, je prends ma douche, j'ai des amis, je vais sortir un peu avec mes amis. Apprenant, 16/25 ans.

Le défi

– Même quand j'ai peur. Même quand j'ai peur, j'aime bien tâter le terrain. Tâter le terrain pour dire : « Voilà, j'ai fait ! », et ça marche avec le travail, ça marche avec tout, même quand j'ai peur, il faut que je sois sûre que la peur que j'ai eue était justifiée.
– Qu'est-ce que ça veut dire « tâter le terrain » dans ce cas, qu'est-ce que vous faites ?
– C'est comme à un poste de travail, on m'offre un poste de travail, on m'explique : « Ça va être ça, ça, ça, et… », je me dis : « C'est énorme, ce n'est pas possible pour quelqu'un qui est handicapé comme moi… C'est terrible, mais je vais le faire. » Et quand je me lance le défi, quand j'ai signé un contrat, je vais l'honorer, quoi qu'il arrive, jusqu'au bout. J'aime bien de temps en temps les montées d'adrénaline, parfois ça ne dure pas longtemps parce que je ne tiens pas le coup, c'est trop lourd.
J'ai déjà eu un poste important, c'est une constante responsabilité ; je n'ai tenu qu'un an et j'ai dit : « Je m'arrête parce que c'est trop lourd pour moi d'écrire tout le temps », j'apportais du travail à la maison parce que comme j'ai du mal, il me fallait beaucoup plus de temps que ma collègue. J'ai arrêté au bout d'un an.
– Quel poste ?
– Un poste en cuisine, j'aidais le chef cuisinier. Après, je faisais les tournées. On avait entre 96 et 100 repas à livrer chez des personnes âgées. J'avais la responsabilité, après, de faire le dispatching des bacs de soupe (selon les personnes qui en mangeaient ou pas), avec les dames qui faisaient la plonge ; et la préparation des desserts pour le lendemain. Je l'ai fait un an parce que la chef du personnel avait confiance en moi, mais au bout d'un an… c'était trop lourd pour moi, j'aurais voulu avoir plus d'aide. De temps en temps, j'en avais de la part des gens de la plonge qui pouvaient m'aider à débarrasser en cuisine (la cuisine était à ma charge). Après, je faisais mes bacs pour le lendemain. Je devais vérifier qu'ils avaient fait correctement le rangement. Un an, c'était assez. Je suis partie.
Par la suite, je me suis dit : « Maintenant, je sais ce que je vaux », pour les emplois qu'on me proposera.

Le travail symbolique de la pratique artistique

– Comment avez-vous eu l'information qu'il y avait un... stage... comment dites-vous, vous, « stage » ?
– Parce que je ne connaissais pas en fait. Au début, je n'avais pas envie d'y aller. [La responsable] *qui m'a dit : « Tu ne connais pas, eh bien va pour découvrir ce que c'est. » Et j'y ai été pour découvrir.*
Déjà, je n'aimais pas écrire, donc...
Je n'aimais pas écrire quand j'y ai été, je n'avais pas du tout envie d'écrire. Et après, les deux personnes [les artistes] *qu'il y avait avec nous, nous ont aidés. Moi déjà,* [l'artiste] *m'a beaucoup aidée parce que je n'aimais pas écrire : il me donnait des débuts de mots et, après, moi je finissais les phrases.*
Il y en a un, un poème, que j'ai fait avec lui.
– De l'avoir écrit, qu'est-ce que ça vous a fait ?

– Ça m'a fait sortir tout ce que je pensais, déjà. Après on va mieux.
– Et le « mieux », c'est-à-dire ? comment vous sentez-vous, du coup ?
– Eh bien... je ressentais de la haine, avant, pour mon père, avant d'avoir écrit. Et maintenant ça va mieux, j'ai moins de haine pour mon père. Même si je ne le vois pas, j'ai moins de haine. Ça va faire deux ans, je crois, que je ne l'ai pas vu…
En fait, il [l'artiste] *nous donne le titre, et après, nous, nous... écrivons vis-à-vis du titre. Il m'a donné : « Ça fait mal. »* Apprenante, 16/25 ans.

Ces propos témoignent de l'accompagnement nécessaire pour qu'un travail symbolique puisse se faire.

– Vous écrivez des chansons, est-ce que vous écrivez autre chose ?
– Des poèmes... Tous les trois, quatre jours : deux, trois heures... Ça m'est déjà arrivé de passer une nuit complète à écrire.
– C'est à quel moment ? ça vous aide à quoi ?
– Quand j'écris, en fait... c'est... pour oublier des choses, ça me permet de faire le vide dans ma tête, oublier des choses et puis de pouvoir mettre à nu un peu ce que je ressens et... ce que je pense. Apprenante, 16-25 ans.

– Pendant que vous le faisiez, qu'est-ce qui s'est passé pour vous ?
Si vous racontez, un peu comme une histoire : le premier jour, le deuxième jour...
– Je pense à ce qui s'est passé…
Il y a des souvenirs qui reviennent et tout, ça c'est bien. Et quand, une fois, on a écrit un poème sur un souvenir, ça, c'était bien.
– Et vous avez choisi un souvenir proche ou vraiment d'enfance ?
– Quand j'étais en Algérie, parce que là, ça fait quatre ans que je suis en France : la rencontre des amis, on a été au collège et tout…
– Avez-vous aimé quand vous avez écrit sur un souvenir ? Vous avez l'impression que ça fait quoi de pouvoir écrire, par rapport à un souvenir ? Qu'est-ce que ça vous apporte ?
– Beaucoup de choses. Déjà je me sens bien, moi, quand je parle des trucs que j'ai dans mon cœur, ou des trucs qui sont passés comme ça, surtout des trucs bien, je le sens bien et je suis heureux. Apprenant, 16/25 ans.

– Comment ça s'est passé ? Il y a eu cette première fois…
– On a regardé les œuvres [du musée], *parce qu'on ne savait pas qu'on allait travailler dessus. On y est retourné, et là on a dessiné d'après le tableau qu'on choisissait.*
– Qu'est-ce que ça vous a apporté ?
– Oh ça m'a plu. Déjà, ça m'a sortie de mes grandes histoires (j'ai eu pas mal de soucis en 2008, une année catastrophique : un décès, mon fils en prison, d'autres soucis…). Ça m'a bien aidée, ça m'a plu déjà, surtout ça.
– Qu'est-ce qui vous plaisait ?
– Les sorties, et avec [la formatrice] *le français, je ne comprenais rien mais c'était enrichissant.*
– Pourquoi ?
– Ça m'a aidée à m'améliorer. Il y a des choses que je n'ai toujours pas maîtrisées parce que je ne comprends toujours rien, et je crois que j'ai du mal à retenir. J'ai demandé à mon médecin si je n'avais pas la maladie d'Alzheimer, il m'a dit que non (les soucis, la fatigue). J'oublie une chose que j'ai faite dix minutes avant.
… À partir du 3, je repars à [la structure de formation], *le mardi et le jeudi : je vais me perfectionner en informatique, à Word, j'emporterai mon cahier pour noter ce que je risque d'oublier.*
C'est parce qu'on a été là-bas la première fois, ça m'a plus et j'ai demandé si on pouvait se former en informatique ; on m'a téléphoné ce matin pour confirmation. Apprenante, 45 ans.

Ce rapport à la mémoire est très présent dans les entretiens avec les apprenants. Mémoire, oubli dans une relation dialectique. « *La simple présence du souvenir et l'effort de rappel, ce qui est une autre manière de préparer le terrain d'une réflexion sur ce qui les sépare et les relie, au sein de la relation de l'homme au temps*[21]. »
Vivre sa vie pour la raconter, pour reprendre un titre de livre de Gabriel Garcia Márquez. « *L'approche psychanalyste de l'oubli rapproche l'oubli du refoulé et le considère, à l'inverse, au principe de la répétition*[22]. »
Entrer dans une narration[23] est un travail symbolique qui fait passer de la répétition à la remémoration pour remettre en mouvement ici les blocages liés aux échecs scolaires.
Entrer dans une identité narrative : *Le récit*[24] *a cette vertu de remettre tous ces éléments – un mélange de détermination, de hasard et de choix, de mémoire, de rencontre et de projets – en mouvement et en relation afin d'en faire une trame.*
Paul Ricœur dit, si on le résume en une formule : *« Je suis ce que je me raconte* », c'est-à-dire le travail symbolique que j'en fais.

L'identité passe par une « interprétation de soi », qui prend la forme d'un récit : ici, dans les ateliers, du ***jeu*** artistique – « soi-même comme un autre »[25], pourrait-on dire – au ***je***.
Raconter son histoire pour se reconnaître. L'identité, que nous appelons « d'apprentissage », se construit ainsi.

> – Ce que je cherche à voir avec vous, vous allez me dire si c'est vrai ou pas, ce à quoi on réfléchit ensemble, c'est : quand il y a des propositions artistiques, quelles qu'elles soient – slam, danse, théâtre –, après, lorsqu'on se retrouve en situation d'apprentissage de la langue, ça permet quelque chose, ça rend plus facile l'apprentissage de la langue ? C'est dans cette idée que ces formations sont faites, mais justement on n'en est pas sûr. Est-ce que ça permet de mieux apprendre la langue ? Qu'en pensez-vous, vous ?
> *– Pour moi, oui. Parce que, quand on crée des poèmes, des fois on cherche un mot qui tombe bien avec mon poème, si je ne trouve pas, il faut que je regarde le dictionnaire : je trouve des mots et je ne les connais pas. Alors je vais apprendre des mots nouveaux, comment les écrire, alors c'est bien, ça ; pour moi, oui.*
> – Vous avez écrit là-dedans (le recueil) ? Il y a un poème qui... ?
> [il montre un poème que je lis]
> « La jalousie, c'est pas facile
> Mais te le dire c'est difficile
> L'amour, je ne sais pas c'est quoi
> L'amour, c'est un petit mot
> Même c'est une grande prison dans la vie
> L'amour, c'est t'aimer à la folie. »

---

[21] *In* Fabula, recherche en littérature.
[22] *In* Fabula, recherche en littérature.
[23] « Cependant, actes d'effacement, les trous de mémoire servent aussi à détourner le regard, à faire diversion. S'il peut servir des stratégies, l'oubli n'est-il alors qu'une mémoire, passivement, renversée ? A. Rey nous rappelle que "oublier" est issu du latin *oblitare* impliquant l'idée de réfection : si la mémoire est un travail d'écriture, l'oubli en est son correcteur… … La mémoire n'est pas le passé mais une construction permanente à partir d'événements antérieurs, sélectionnés à la lumière du présent. L'oubli est-il le solde des éléments non sélectionnés par la mémoire en construction, des laissés-pour-compte mémoriels ou alors les éléments à oublier font-ils l'objet d'une stratégie ? … Béatrix Le Wita montre que les souvenirs concernant la famille ne sont pas répartis de manière uniforme selon la classe sociale et le genre. Les souvenirs appartiennent plus à la bourgeoisie qu'au prolétariat, aux femmes qu'aux hommes.» - Fabula, recherche en littérature.
[24] Inspiré des propos de Pierre-Henri Tavoillot, philosophe, maître de conférences en philosophie à l'Université de Paris-Sorbonne.
[25] Titre d'un livre de Paul Ricœur.

Et la lecture, c'est agréable pour vous de le faire ? Vous trouvez que c'est difficile ? Vous en liriez un ? ou ça vous embête...
– *Je lis ?*
– Si vous voulez bien, je ne veux pas vous embêter…
– *« Je veux vivre, je veux vivre*
Je veux vivre pour manger tous les livres
Je veux vivre pour partir loin avec ma famille
Je veux vivre dans un pays merveilleux
Je veux vivre pour rencontrer la fille de ma vie
Je veux vivre pour avoir beaucoup de bébés
Je veux vivre pour que tout le monde me suive
Je veux vivre pour oublier mon passé
Je veux vivre jour et nuit
Je veux vivre dans une autre vie
Je veux vivre entre là-bas et ici
Je veux vivre. »
– Bravo. Qu'est-ce que ça vous fait de le relire, là ? On peut dire que c'est une étape différente, je vous ai invité à le lire devant quelqu'un que vous ne connaissez pas. C'est un peu comme si vous étiez allé à l'Antidote[26], sauf que là je suis toute seule. Et du coup, qu'est-ce que c'était : de la satisfaction ? du trac ?
– *Je me sens déjà bien – quand je l'ai lu. Et après, ça ne me dérange pas si j'en lis un autre, je crois (il rit).*
– Parce que finalement, ça reproduit aussi des situations... où vous devez passer des entretiens auprès de patrons, des choses comme ça ? En tout cas merci de l'avoir fait, là. Apprenant, 16/25 ans.

L'ouverture, la diminution de la timidité

– *Il* [le recueil de poèmes] *est très bien, je trouve. Il y a beaucoup de choses qu'on a faites au moins dedans. Au moins, ils mettent les choses qu'on a faites. C'est la première fois que je vois un truc où il y a des choses à nous.*
– Vous le montrez ? vous le donnez à d'autres ?
– *Je l'ai fait voir à ma mère. Elle a dit : « C'est bien, au moins tu as fait quelque chose », parce que j'ai arrêté l'école. Et ma mère a dit : « Tu vois, maintenant, tu sais faire des choses, même si tu n'as pas été beaucoup à l'école… » Déjà, là, je vais aller faire de la remise à niveau.*
– Et vous y allez pourquoi, alors ?
– *Parce que* [la responsable] *m'a forcée à y aller, et de plus, c'est rémunéré. Vu que j'ai besoin d'argent, je vais y aller.*
– Et pour vous, à quoi cette remise à niveau peut-elle vous servir ?
– *À mieux écrire, mieux parler peut-être. Mais je préférais le slam à l'écriture... c'était mieux.*
– Qu'est-ce que ça vous a apporté ?
– *À plus m'ouvrir envers les gens. Là, je parle plus avec la personne avec qui je suis en face. Qu'avant, vous m'auriez vue, je ne parlais pas ! On peut s'ouvrir plus quand on écrit. C'est pour ça.* Apprenante, 16/25 ans.

---

[26] - Et vous êtes allé à l'Antidote, le bar où les gens ont présenté ?
- *Il y avait trop de monde déjà, alors j'ai eu peur, je n'ai pas pu... je suis timide en plus.*
- Est-ce que vous y êtes allé pour écouter, voir... ?
- *Non.*
- Vous aviez peur qu'on vous demande de...
- *Oui.*

– Est-ce que déjà vous avez remarqué que ça vous avait apporté quelque chose, et quoi ?
– Oui, à être moins timide, à parler plus avec les gens... Maintenant, je vais dans un bar que je fréquente plus souvent. Je parle plus facilement avec les gens qu'avant, je suis moins timide. Je m'étais peut-être trop renfermée sur moi-même au bout d'un moment, je ne voyais personne, donc...
– Mais qu'est-ce qui a fait que, tout d'un coup, le slam vous a permis d'être plus…
– Je me suis dit : « Vaut mieux que j'aie une bonne relation avec les gens », parce que je suis à la recherche d'un emploi, donc si je suis renfermée, le patron ne me prendra pas. Donc, il vaut mieux que je sois plus ouverte, que de me renfermer sur moi-même. Il fallait que je m'ouvre aux autres, pour avoir l'idée de me dire : « Il faut que j'aie un emploi absolument. » C'était ça, le but. Et ils m'ont dit : « Il vaut mieux que tu le fasses, parce que sinon, ça va pas aller, tu seras stressée et tout ». Apprenante, 16/25 ans.

– « L'atelier [avec l'artiste] *m'a permis d'enlever les barrières que je me fixais et de voir mes limites. Cela m'a aidée au niveau de la réflexion et de l'expression. Je trouve plus facilement les mots pour écrire une phrase. Je prends plus soin de moi intérieurement. »* Texte d'une apprenante remis à la formatrice.

Meilleure facilité en entretien, en recherche de stage

– Le premier exercice comme ça, j'étais un peu gêné. Après, quand je le fais, c'est vrai que je sens déjà comme ça [il montre]*... au début, je suis comme ça, et après, quand je le fais, je sens que je suis bien.*
– Au début, vous êtes tout recroquevillé et puis après, avec le corps qui s'ouvre [je mets en parole ce qu'il montre].
– En ce moment, je fais des exercices pour ça, c'est bien : comment parler aux gens, comment se présenter en entreprise.
– Dans la formation de base ?
– Oui. Comment... ne pas être timide, surtout l'exercice où on regarde quelqu'un dans les yeux sans rigoler ni lâcher ses yeux. Et avant, quand j'allais dans les entreprises ou chez quelqu'un, je parlais et je ne regardais jamais personne en face. Mais là, je regarde, ça ne me dérange pas. Avant je ne pouvais pas. Et avant, je ne pouvais pas dire ce que je pense, on fait des exercices pour dire ce qu'on pense tout le temps, si on a envie de dire oui, on dit oui, si on n'a pas envie, on dit non ; ça c'est bien. Je fais beaucoup de trucs à cause de ça… parce que, avant, quand j'étais en stage, il y avait un patron, et normalement je faisais les commandes. Et moi, je ne faisais que le ménage. Et je n'ai jamais dit : « Non ! Pourquoi ? » Et là, quand j'ai été en stage, il y avait des trucs qui ne me plaisaient pas, j'ai dit non ! Et avant, quand il y avait des trucs que je ne connaissais pas, je ne posais pas de question. Et là, je pose des questions, « C'est quoi, ça ? C'est pour quoi, ça ? »
– Qui vous fait faire les exercices dont vous parlez ?
– C'est une dame qui travaille à la Maison de la culture, elle fait du théâtre, elle fait beaucoup de trucs… Et une fois, on a fait un exercice pour demander. Par exemple, moi je demande un travail dans une entreprise, donc j'ai appelé un patron qui a dit : « Non, il n'y a pas de place », et j'insiste pour avoir le travail.
Avant, quand je cherchais du travail et qu'on me disait non, je ne cherchais pas à comprendre :
… « Non »,
… « Merci, au revoir. »
C'est tout… Et là, on a appris comment il faut insister. On a fait cet exercice : comment parler avec un patron ou quelqu'un d'autre pour avoir le truc qu'on veut. J'ai essayé et ça marche ! Parce qu'au début, la directrice [de là où il est actuellement]*, me dit : ...« Il y en a*

deux déjà, pour l'instant je ne peux pas », ... et moi, j'ai insisté : « Il me faut ça ! » Alors elle m'a pris !
– Donc là, ça vous a apporté le fait de vous exprimer devant un patron, ça vous apporte quoi encore ?
– Ne pas être timide, dire ce qu'on pense… la façon de présenter l'entreprise ou autre chose, regarder dans les yeux, surtout, et faire attention, par exemple quand on est trois ou quatre, à ce que disent les autres.
Par exemple, il y a vous, et [la responsable] *: je vais faire attention à ce que vous dites toutes les deux. Il faut faire attention à ça.*
Comme des acteurs sur scène, qui sont en situation ; ils jouent, pour qu'on croie à leur jeu, il faut constamment qu'ils restent en relation. Apprenant, 16/25 ans.

Ces différents propos témoignent encore de cette ré-assurance nécessaire et de ce travail de restauration de l'image de soi que la médiation artistique est particulièrement à même d'opérer lorsqu'elle est conduite dans des conditions adéquates. *La merveilleuse étude de Roland Barthes sur la photo montre bien qu'on ne peut pas se développer si l'on a déjà une image négative de soi-même. Pour qu'il y ait une opération photographique, il faut qu'il y ait un positif et celui-ci peut être donné par la médiation artistique qui est alors le point d'enclenchement d'une médiation plus large et peut se prolonger par toute une série d'outils de découverte et d'analyse du monde*, selon l'analyse du philosophe Luc Carton.

Des pratiques artistiques… au-delà des représentations

– Et quand vous vous souveniez de cette première fois, où vous êtes allée au théâtre, qu'est-ce que ça vous a fait [c'était au collège] ?
– Ben ça m'a fait bizarre, parce que je croyais que je n'aimais pas le théâtre… C'était bien, j'ai bien aimé.
– Oui, qu'est-ce que vous avez aimé ?
– Comment les personnes jouent, comment elles sont sur la scène, c'est ça que j'ai aimé.
– Oui, et ce qui se disait vous intéressait aussi ?
– Oui. Oui parce qu'ils parlaient entre eux, mais voilà quoi... Finalement, c'était bien.
– Finalement, vous auriez aimé y revenir ?
– Oui.
– Pourquoi vous pensiez que vous n'aimiez pas le théâtre ?
– Parce que je ne savais pas ce que c'était, c'est pour ça. Mais si… j'ai fait une pièce de théâtre au collège. C'était il y a longtemps. C'était bien. Déjà on était tous ensemble… faire des choses qu'on ne savait pas faire avant. Parce qu'on apprend des choses quand on ne sait pas faire.
– Et vous aimiez jouer ?
– Oui. En plus, j'étais devant tout le collège.
Déjà, ça nous a fait bizarre, quand on a vu tout ce monde devant nous, mais après on a joué quand même.
– Avec qui faisiez-vous du théâtre ? un comédien ?
– C'était une comédienne.
– D'après vous, pourquoi aviez-vous oublié que vous avez fait du théâtre, parce que ça a l'air de vous avoir plu ?
– Oui, mais je ne sais pas pourquoi j'ai oublié. Moi, par exemple, à 18 ans, j'ai fait du théâtre, et ça m'a permis de me sentir plus à l'aise, alors que j'étais plutôt timide. Et même après, professionnellement, ça m'a permis un certain nombre de choses, parce que ce n'est pas évident, comme vous dites, d'être sur une scène devant tous les gens du collège... En fait, on jouait une famille, et moi j'étais la mère. Celui qui était avec moi, c'était le père, enfin c'était mon mari. Apprenante, 16 /25 ans.

Un élément intéressant à interroger : nous trouvons ici cette représentation où, avant de vivre les choses, les personnes pensent que ça ne les intéressera pas.
Pour les intervenants, il y a cette difficile articulation entre connaître, écouter les attentes et en même temps proposer également de mettre en relation avec une expérience esthétique dont les personnes ont une représentation liée à leur biographie, mais pas nécessairement un vécu sensible.
Donc il s'agirait de ne pas « imposer », comme une violence symbolique, un « je sais ce qui est bon pour vous », mais de proposer comme une expérience dont l'autre, ensuite, évalue si elle correspond à son rapport au monde, ou son désir de transformer son rapport au monde.
C'est la posture que nous pourrions appeler du et/et : *et* se préoccuper des attentes *et* proposer des expériences esthétiques non connues pour que la décision se prenne dans l'expérience sensible, au-delà de ses représentations.

Franchir le seuil de la salle

> – D'accord, est-ce que vous vous souvenez : vous arrivez, c'est la première fois, dans ce lieu, avant de franchir la porte, quels sentiments aviez-vous ?
> – *On avait peur de rentrer parce qu'on ne savait pas ce qu'il…*
> – Vous étiez tous les trois ensemble ?
> – *Oui, parce qu'on ne savait pas ce qu'il y avait dedans, donc on n'osait pas au début, rentrer, et après on est rentrés comme ça. Moi, je suis restée derrière pour qu'eux entrent en premier. En fin de compte on est tous restés dans les escaliers parce qu'aucun de nous ne voulait rentrer, et après on est rentrés. On s'est dit : « Faut qu'on y aille », et on y a été !* Apprenante, 16/25 ans.
>
> – Vous souvenez-vous du premier jour, avant d'entrer dans la formation pour la première fois, avant d'entrer dans la salle de slam ? Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce que vous ressentiez ?
> – *Un moment de stress, je ne connaissais pas les formateurs et tout… d'ailleurs j'ai encore le contact avec une formatrice* [ce sont les slameurs].
> – Donc avant d'entrer, qu'est-ce que vous imaginiez ? On est en train de refaire le chemin ensemble, rappelez-vous à ce moment-là...
> – *Je me suis dit : « Mince ! il va y avoir des moments d'école, c'est un peu chiant, faut écrire, la mémoire ne va pas arriver tout de suite, on va se demander pourquoi et tout ». Et en fait, non : au moment d'écrire, c'est venu comme ça, d'un seul coup. Les autres en faisaient un, moi j'en faisais deux ou trois. C'est venu tellement vite que j'en faisais deux ou trois. Ils disaient que j'allais trop vite. Je ne sais pas, j'avais un don, comme ça, de faire des trucs de slam !*
> – Qu'est-ce que ça vous faisait de faire *des trucs comme ça* ?
> – *Ça me vidait la tête. Je me sentais bien, ça me vidait la tête !* Apprenante, 16/25 ans.

Dans cette situation, il n'y a pas eu de « sas » pour les stagiaires, pas eu de temps de présentation des différents partenaires, des intervenants, dont les artistes. Pour « préparer » leur imaginaire : c'est-à-dire qu'ils commencent à se projeter…
Des étapes manquent ici.

> – *Et quand je suis rentré, eh bien comme d'hab', je n'ai pas parlé, j'ai attendu, j'ai attendu. Ils m'ont dit de m'asseoir, j'ai dit non, comme d'habitude. Après je me suis habitué avec eux, et puis voilà.*
> – Comme d'habitude, c'est-à-dire ?
> – *Je ne parle pas, je reste là, j'observe... je ne sais pas. Et puis quand j'ai vu que je pouvais m'habituer avec eux, je me suis habitué avec eux et puis j'ai parlé, et puis voilà, et puis ils m'aidaient un peu on va dire.* Apprenant, 16/25 ans.

II - LA CONSTITUTION DU GROUPE

Entre la notion de participant(e)s volontaires et de participant(e)s non volontaires

> *– Mais j'ai aussi partagé sur ça, c'est important que l'artiste y ait un intérêt, qu'il aille rencontrer les groupes, et que les gens soient aussi volontaires, mais quand ça leur est imposé… en même temps, des fois il y a des gens qui ont besoin de rencontrer concrètement la chose.*
> – C'est toujours la question : comment met-on en relation avec une expérience que la personne ne peut pas anticiper, tant qu'elle ne l'a pas vécue ? Donc, c'est vrai, offrir le…
> *– … on a le même problème avec les enfants, quand on intervient avec les classes. Dans une classe, c'est « l'instit » qui pense que c'est bien pour les enfants. Il y a une majorité d'enfants qui ne sont pas convaincus du tout, donc c'est dur pour nous.*
> *Est-ce que c'est parce que c'est dur, parce qu'il n'y a pas toutes les conditions qu'il ne faut pas le faire ? Ce n'est pas vrai.*
> *Je suis intervenu récemment dans une classe de CM2 avec des enfants tous en difficulté, beaucoup avec des problèmes de parents incarcérés, des enfants dans un mal de vivre terrible, et si je leur avais dit au début qu'ils allaient danser, ils ne seraient jamais venus volontairement. Et pourtant ils ont tout lâché et ils sont repartis, soulagés d'un gros poids.*
> – Effectivement la notion d'être volontaire se travaille, être volontaire pour ce type de proposition est aussi une pratique à laquelle on est habitué ou pas, donc ce n'est pas simple de travailler la question de volontariat.
> Plutôt se poser la question de quelle relation nous mettons en place entre les apprenants et la proposition d'atelier artistique ? Artiste.

Ces propos relatent l'articulation à rechercher, dont nous avons parlé précédemment, entre être à l'écoute des apprenants et en même temps pouvoir les mettre en relation avec des expériences artistiques inconnues sans autre intention que la mise en relation pour qu'ils expérimentent – le coup de force de l'ordre du symbolique que représenterait le « je sais ce qui est bon pour vous ».
Que l'artiste se présente et parle de son travail permet cette mise en relation. La question de participer aux ateliers dans une posture de volontariat reste pertinente. Lorsque cela est lié à une proposition rémunérée et obligatoire, il convient d'être d'autant plus attentif à ce temps de présentation de l'artiste et de son travail en amont, aux stagiaires.

Il s'agit, de fait, de donner sens[27] à ce qui va se faire, et au-delà, faire circuler le sens, si l'on peut dire, de l'artiste aux participants potentiels… et réciproquement.

« *Il faut prendre garde à ne pas instrumentaliser la notion de médiation artistique parce qu'elle est beaucoup plus que cela. A. Gatti le dit bien : sa pratique n'est pas une thérapie artistique dans le social en morceaux, mais c'est par l'image que ces 18 acteurs donnent au monde, et donc le statut de l'œuvre, beaucoup plus puissante exponentiellement que les 18 personnes auxquelles cette expérience a effectivement beaucoup apporté pour changer de statut. Ainsi, la médiation artistique est opératoire à deux niveaux : celui de la création pour ceux qui sont impliqués dedans mais aussi pour changer l'image du monde* », propose Luc Carton.
Il évoque des actions relatives aux quartiers sensibles : de la même manière pour les ateliers artistiques de l'appel à projets de lutte contre l'illettrisme. Il faut être attentif à ce que les apprenants soient effectivement engagés dans une recherche de sens.

[27] *« Or, donner sens c'est exprimer la faille: c'est, je crois, la définition de l'art »*, dit Luc Carton.

Parmi les conditions de constitution du groupe

• L'artiste se présente aux personnes avant même le démarrage de l'atelier.
Une rencontre préalable qui va donc permettre une (re)connaissance réciproque de l'artiste et des participants potentiels, de donner confiance aux personnes et aussi de donner du sens à ce qui va se faire :

> – [L'artiste] *est venu sur les différents secteurs pour se présenter...*
> – L'année dernière donc…
> – *… l'année dernière, pour se présenter, lui en tant qu'être humain déjà, et puis son parcours un petit peu, de vie, très succinctement… mais ça a donné confiance aux gens, parce que les personnes, quand on leur a présenté le projet, au départ, personne ne voulait venir, et le fait de rencontrer* [l'artiste] *et de voir qui était cette personne, les difficultés aussi qu'il avait eues aussi dans l'existence, ça a fait écho aussi avec les difficultés que rencontrent les apprenants, et puis de voir que* [l'artiste] *était intéressé par eux. C'est-à-dire qu'il ne venait pas en disant : « Je vais vous apporter telle et telle choses », non : « Vous m'intéressez parce que vous allez m'apprendre des choses, et on va échanger des choses. » Alors ça, c'était... ça a ouvert la porte en fait. Donc des personnes ont accepté de venir, sans savoir trop ce qui allait se passer finalement.* Formatrice.

Cet artiste avait identifié la nécessité de se présenter. Par contre, il est intéressant de souligner que cette initiative, ce mode opératoire si l'on peut dire, n'a pas été renouvelée l'année suivante alors que l'action était reconduite : en conséquence, moins de personnes se sont mobilisées et l'atelier s'est tenu avec un petit groupe.

Anne Vinérier[28] *met en évidence que le réapprentissage n'est possible que si les personnes vivent des rencontres fécondes et une reconnaissance permettant une relation de parité et mutuellement enrichissante. Les apprentissages cognitifs d'écriture et de lecture ne sont possibles que s'ils s'inscrivent dans une dynamique de communication sociale et de reconnaissance interpersonnelle.* La même position est à maintenir avec les ateliers artistiques.

• Faire transmettre par les personnes qui ont déjà vécu l'atelier.

> *– Oui, oui, je n'ai pas voulu transmettre moi, j'ai voulu que ce soit fait par les apprenants : d'apprenant à apprenant. J'ai l'impression que quelque chose s'est passé. En fait, ils ont mieux compris, mieux saisi... et vraiment, j'ai trouvé qu'ils vivaient les choses plus profondément, plus intensément. Le vocabulaire utilisé, d'emblée, dès la fin de la première séance, je me souviens, il y en a une qui a dit : « Ah oui, ma maison, maintenant je vais faire attention à ma maison, ma maison, mon corps. »* Formatrice.

• Lorsqu'un groupe est déjà constitué pour d'autres initiatives…

> – Et l'année dernière, qu'est-ce qui, d'après vous, faisait que le groupe est resté à peu près dans son entièreté tout au long du processus ?
> *– Parce qu'on avait un autre projet en parallèle où des personnes se rencontraient aussi, et donc les personnes se sont aussi rencontrées et je pense qu'y a eu un entraînement.*
> – Le groupe est resté constitué ?
> *– Oui, oui, et les gens prenaient plaisir à participer et à se rencontrer sur d'autres activités en fait, parce qu'ils demandaient des nouvelles les uns des autres, et ça a créé du lien aussi. Ils se sentaient faire partie d'un groupe avec des choses à faire en commun et se projeter dans*

[28] *Cf.* René Barbier, cité préc.

d'autres choses après : ils ont fait du covoiturage et se sont organisés après pour différentes choses.
Donc, ils n'étaient plus isolés, avec des problématiques isolées, en fait. Ils se sont reconnus dans un groupe. Même s'ils étaient tous très différents.

… nous avons constaté sur d'autres groupes : l'intensité de la présence aux ateliers artistiques lorsqu'il s'agit d'un groupe déjà constitué.

– Parce que ce sont des groupes déjà constitués [en amont, pour d'autres activités].
– C'est un peu une clé, oui, ça renforce le fait qu'ils peuvent entrer, ça modifie le rapport au sein du groupe, ça fait vivre une autre histoire et, du coup, ça renforce les liens. Pour le formateur, c'est beaucoup plus facile. C'est plus facile pour nous en tant qu'artistes, et c'est plus facile pour les formateurs.
– Par contre, quand il y a cette préoccupation du projet artistique pour arriver à toucher des personnes dites illettrées qui normalement ne viennent pas, il me semble qu'une des conditions est ce que vous avez fait la première année : aller vous présenter aux différentes personnes.
– Oui, ça c'est très important, et il faut que l'artiste y ait un intérêt aussi. Il faut qu'il y trouve son compte artistiquement, qu'il y voie un lien avec son propre travail, au moins à un moment donné.
– Et qu'il transmette ce lien, pourquoi il vient, parce que les personnes dites illettrées aussi ont envie de savoir pourquoi.
– Bien sûr, parce que sinon ils ne comprennent pas très bien pourquoi tu es là. Artiste.

Constitution du groupe et question de médiation

– La constitution du groupe s'est faite comment ?
– La constitution du groupe s'est faite, j'allais dire, en majeure partie avec l'appui de […] *qui est un groupe de femmes : donc des gens qui se côtoient déjà. Des gens qui se connaissent déjà, qui ont déjà franchi certaines étapes dans le fait de participer à quelque chose. Et puis les autres... quelques autres ont été envoyés par l'ANPE.* Intervenant artistique.

L'intermédiaire comme filtre, comme écran ou comme élément mobilisateur – qui met en relation.
Mais est-il associé comme partenaire ?

– Dans les entretiens auprès des personnes dites illettrées, c'est très émouvant d'entendre ce franchissement du seuil la première fois… quand ils racontent leur émotion avant d'ouvrir la porte, de franchir le seuil, d'y aller et de demander des informations, ça veut dire déjà que tout le chemin a été fait : le franchissement du seuil, de la porte,... déjà tout le chemin a été fait.
Ça veut dire qu'il faut réfléchir en amont : comment entrer en relation ?
– Une dame a dit la dernière fois : « Ah, je ne pensais pas qu'on allait rire, ce matin », alors que ça s'est passé dans la bonne humeur.
Là, tout est dit. Elle n'est pas venue en même temps que ses copines, elle est venue après, elle n'est pas venue du premier coup, mais elle a dû vraiment se dire : « J'y vais, j'y vais pas. » Il suffit, à un moment, de voir comment ça fonctionne, mais, avant de venir, ils ne le savent pas…
Et à mon avis, les partenaires, je ne sais pas quelles représentations ils en ont. On comprend que les gens ne viennent pas spontanément, c'est sûr. Parce que c'est vrai que ça peut être aussi de l'arnaque. ***Il y a la sincérité du système qui est en jeu aussi, la sincérité des formateurs qui est en jeu, on peut faire les mêmes projets : ça dépend comment on aborde les choses, comment on aborde les gens et comment on regarde les gens !***

– C'est pour ça que dans les projets culturels et artistiques, quand les artistes vont directement au contact des personnes dites illettrées, les groupes se constituent, parce que, dans la relation, il se construit quelque chose… Comment, vous, la travailleriez-vous cette relation ?
– Je suis entré en contact avec tout le monde.
La mission locale, c'était presque évident, ne m'a pas répondu : « On n'y croit pas », mais c'est ce que j'ai entendu. C'est-à-dire qu'on m'a dit :
… « Un, ça n'est pas rémunéré » – c'est une question importante à la mission locale, mais pour beaucoup de gens aussi certainement –,
… « deux, ça prend deux demi-journées par semaine » – effectivement, ça prend deux demi-journées par semaine, c'est du temps bénévole –, à beaucoup de partenaires, ça pose un problème.
Que les gens viennent en formation, sans toucher d'argent et deux demi-journées, ça fait beaucoup !
Je le conçois aussi, c'est-à-dire qu'on n'a pas les mêmes objectifs. Et eux, peut-être, leur souhait est de trouver des formations rémunérées qui existaient à un moment – des formations de remise à niveau avec rémunération.
On m'a dit : « On ne va pas envoyer de jeunes : on n'en a pas ou ils ne viendront pas… », c'est-à-dire que la réponse était déjà faite.
C'est sûr qu'ils ne viendront pas quand c'est le partenaire qui le dit.
La façon idéale serait de rencontrer les gens. Là où ils sont… chez les partenaires : de rencontrer les gens en direct. Et ce n'est pas toujours évident non plus que le partenaire donne l'accès au groupe, c'est : « Je servirai de filtre. »
Effectivement, dans l'idéal, il faudrait commencer à penser à la constitution d'un groupe quelques mois à l'avance. Après, se posent des problèmes de déperdition, de motivation, de situations qui évoluent, de disponibilités, etc.
Mais à la limite, il faudrait drainer du public parmi les gens que nous rencontrons, nous, que rencontrent les partenaires, dans les groupes existants, mais prendre vraiment beaucoup de temps en amont pour constituer un groupe. Mais on s'aperçoit que le groupe, c'est un transfert, une translation, que le groupe existait déjà, le noyau existait déjà.
– L'énergie amenée ici est portée par l'infirmière à l'origine de la constitution du groupe.
– Voilà, elle n'est pas portée par nous…
– C'est elle, en fait, qui a fait forme autour, pour que se construise ce désir, pour accompagner cette envie, cette représentation du « vouloir y aller »…
– Oui, bien sûr que, si le partenaire n'est pas là pour pousser, la seule énergie des porteurs de projets va peut-être être un peu faible. Intervenant artistique, formateur à mi-temps.

En revanche ça suppose, cela engage à ce qu'ensuite le suivi soit effectué.
Or, dans cette action, la personne et la structure qui étaient le lien du groupe – dans le sens qui a invité à parler du projet culturel et artistique à une « vingtaine » de personnes, à un groupe déjà constitué – n'a pas eu de retour sur l'action par la structure.

– C'est-à-dire pour eux, le fait de mettre en jeu des contenus culturels et artistiques, ça ne leur posait pas de problème particulier dans le cadre d'un processus illettrisme, et d'apprentissage illettrisme.
– Non, mais pour certains partenaires, ça ne concerne que des gens qui s'intéressent à l'art. Non, et puis, moi, ça ne me dérange pas… je ne suis même pas sûr qu'ils [les apprenants] *disent des bêtises sur* [l'artiste dont il est question] *ou sur des œuvres qu'ils peuvent voir au Musée. On peut très bien faire les commentaires qu'on veut, il n'y a pas bien d'un côté, mal de l'autre côté. C'est un peu ça qu'on retrouve souvent : tu sais lire, c'est bien, tu ne sais pas lire, c'est pas bien. Et ça, ça leur colle à la peau de façon singulière quand même, dans le regard des autres...*

– Donc vous êtes en train de dire qu'il y a les propres représentations des professionnels du secteur social, de leurs propres peurs par rapport au projet artistique et culturel, de leur propre regard sur…
– *Oui.*
– … ce qu'est la culture, sur son côté inutile…
Est-ce que ça veut dire que ça serait bien, en amont de projets comme ceux-ci, de faire pratiquer, qu'il y ait un temps quasiment avec les différents partenaires où ils soient mis, eux aussi, en situation ?
– *Là, vous avez vu, l'assistante sociale du* [partenaire dont il est question] *est venue : c'est très intéressant aussi, qu'à un moment...*
C'est vrai que, quand j'ai présenté le projet, ça l'a intéressée beaucoup, elle a dit : « Est-ce que je pourrais me joindre ? », parce qu'elle travaille avec ce groupe de femmes sur les mercredis après-midi où ils font du scrapbooking, de la cuisine, des choses comme ça. C'est-à-dire que son travail, à elle aussi, passe par d'autres biais, elle n'arrive pas avec son costume d'assistante sociale.
– Mais en amont, avant que le projet soit mis en œuvre, dans ce rôle d'intermédiaires : est-ce que vous ne pensez pas que s'ils étaient impliqués eux-mêmes dès le départ, en amont du projet pour travailler ces représentations, ce regard élitiste, pour le vivre eux-mêmes…
Vous avez raison, ce sont des intermédiaires et donc ils travaillent à partir de leur propre ressenti. Également, ils ne peuvent transmettre que ce qu'ils pensent qui est bon pour le public auquel ils s'adressent…
Nous constatons que ce n'est pas simple pour les formateurs d'être présents quand cela leur est proposé de participer aux ateliers : c'est un travail de lien qui reste à faire, mais dès l'amont…
– *Ce serait intéressant, oui, que des partenaires viennent participer, enfin observer des choses comme elle* [l'assistante sociale] *l'a fait cet après-midi, même des choses sur la découverte de* [la ville], *des choses comme ça. Après, c'est vrai que ça nécessite aussi de voir le travail qui est fait au centre de formation, le relais qui est pris avec...* Intervenant artistique.

– Vous êtes allé présenter vous-même le projet à partir de votre propre production...
– *... le projet aux éventuels participants, oui. J'avais pris quelques exemples parce que je me disais : « Dans les intermédiaires, il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, il y a quelque chose qui doit faire peur. » C'est-à-dire que j'ai eu comme retour souvent : « Ah ouais, on a bien des gens », la mission locale, en l'occurrence m'a fait comme retour :* ***« Ah ben, on a bien des gens qui seraient intéressés par un projet culturel, mais ils ne reconnaissent pas l'illettrisme. »***
Alors que le prétexte artistique est un prétexte abordable par tout le monde, il n'y a pas d'élitisme là-dedans. Et à mon avis, dans la transmission des partenaires, il y a peut-être un peu cet aspect-là qui n'a pas fonctionné… ça a très bien fonctionné à l'ANPE : je l'ai expliqué à l'ANPE, les gens ont très bien compris, la responsable a très bien compris, elle l'a très bien expliqué aux conseillers qui l'ont retranscrit, à mon avis, bien, puisque la personne qui est venue était globalement dans le cadre… Artiste, formateur à temps partiel.

On peut observer dans cette situation à quel point il n'est pas aisé d'envisager une concertation, un échange suffisamment tôt dans le montage du projet en raison des logiques professionnelles en présence. Certaines sont facilitatrices, d'autres peuvent devenir un frein, notamment au moment de la constitution du groupe.

– *Il y a un problème d'intérêt tout simplement, il y avait des responsables de structures qui traînaient les pieds, qui n'étaient pas du tout convaincus que ça puisse être intéressant. On a*

senti le manque de motivation de pas mal de professionnels qui étaient censés cibler et, entre guillemets, « embaucher » ces jeunes.
À un moment donné se pose la question de la capacité de transmission et d'explication de ces personnes-là vers les jeunes. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas formés à ça… ils n'ont pas forcément la capacité de nous remplacer sur une parole, de la même manière que, nous, on ne peut pas les remplacer sur leur propre parole. Du coup, on crée des tas d'intermédiaires jusqu'aux jeunes qui, finalement, globalement, les trois quarts du temps, on s'en rend compte, sont complètement noyés, c'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas parce qu'il y a des transferts de parole qui se font mal.
Donc, nous, les jeunes, on les rencontre en général le jour J, on ne les a pas rencontrés avant. Il faudrait qu'on les rencontre avant.
Mais c'est un peu tout le temps comme ça, parce que, effectivement, se pose toujours la question : avant de convaincre les jeunes, il faut déjà convaincre ceux qui les suivent.
– Donc, les acteurs sociaux sont des relais, mais ils peuvent aussi être des filtres…
– … pas convaincus. Les jeunes vont s'en rendre compte et il y a donc un problème : de quelle manière on communique ? de quelle manière on transmet ? et c'est un vrai travail de médiation qui est vraiment important et qui n'est jamais fait. Structure artistique.

La question de la relation entre professionnels du champ culturel et artistique et professionnels du champ social et de l'illettrisme est ici posée.
Comment leurs propres représentations de la culture sont travaillées, mises en dialogue ? Comment sont-ils accompagnés dans leur propre relation à la culture ?
À quelles conditions ces ateliers peuvent leur paraître pertinents ? *A minima*, il convient que l'artiste ait un travail en amont avec les différents professionnels réunis pour que chacun puisse se déplacer vers une action qui ait du sens pour eux.
Les acteurs sociaux sont des relais, mais ils peuvent aussi être des filtres ; on peut dire que, fort logiquement, ils souhaitent être pris en considération dans leurs savoirs, dans leur professionnalité, avec leurs propres représentations et qu'il s'agit, non seulement, de les informer de ces initiatives, mais aussi les associer à la réflexion et les constituer en partenaires à part entière.

– … on a eu peu de retour. Alors, est-ce qu'on a mal communiqué ?
C'était la première fois, on s'est peut-être sentis pris de court – pas facile de travailler un peu avec le public. Les éducateurs m'ont dit : « On les voit, mais on ne voit pas comment on peut faire quoi que ce soit au niveau du repérage. Bon, on en parlera, mais ce n'est pas forcément facile... »
Je pense qu'ils n'avaient pas l'information complète pour pouvoir présenter le projet : du coup, ils n'ont pas présenté de public. Responsable de mission locale.

– Souvent, moi, je me confronte justement à ce phénomène de transfert, c'est-à-dire de se poser la question : qu'est-ce que je comprends du projet ? comment je suis capable de l'appréhender ? de le transmettre ? quelle compétence moi j'ai à travers ça, et donc comment je vais le transmettre aux jeunes ?
Et donc du coup, généralement, si ces données-là ne sont pas bien comprises par l'acteur socioculturel, c'est là que les freins se créent : c'est-à-dire qu'à un moment donné, eux-mêmes ne se projettent pas dans le projet.
Et donc ça veut dire qu'en général, ça naît avec l'expérience c'est-à-dire qu'au bout d'un moment, on travaille avec des gens qui, au départ, nous font confiance.
Ce qui est important, c'est qu'eux-mêmes fassent l'expérience en même temps que les jeunes, et qu'à partir de là ils deviennent effectivement des relais importants. Structure artistique.

Voici donc le deuxième niveau qui justifie la présence dans les ateliers : partager le sens que chacun met dans le projet, le mettre en dialogue, construire une pensée commune.

On a bien vu dans des propos de formatrice l'interrogation au départ : « *Je ne voyais pas très bien…* »
À l'autre pôle de la relation, il est nécessaire d'être avec des artistes qui se préoccupent des formateurs : de leurs matières, de leurs supports.

> *Il y a une structure dans les quartiers où il y a un travail qui est entamé, il y a des ateliers de pratique, et où tout roule. Ils savent qui on est. Ils ne sont pas là, en train de se dire : « Tiens, il y a activité multimédia ! »*
> *Ce n'est pas une activité, ça va au-delà de ça, et donc voilà, il y a une relation qui se fait, ils sont en capacité de relayer.* Structure artistique.

Être au-delà de l'activité est une notion importante, surtout concernant les jeunes : l'occupationnel est quelque chose qu'ils perçoivent très vite.

> *Le problème, il y a eu énormément de réunions qui portaient plus sur les problèmes de financement que sur du contenu ou de la réflexion du genre : comment aborder un public en difficulté ?*
> *Sur les modes de communication aussi, mais qui sont restés très succincts, c'est-à-dire que ça s'est formalisé finalement par de la conception de petites affiches, de petits tracts, de choses comme ça, mais il n'y a pas eu vraiment de travail de médiation en amont qui permettait aussi à un moment donné d'expliquer vraiment de quoi il s'agit.* Structure artistique.

III - LA PRÉSENTATION PUBLIQUE ET LA RELATION AUX MÉDIAS

1• la relation aux médias du point de vue des apprenants

La mise en valeur des actions culturelles menées dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme est délicate, car un vécu de stigmatisation par les apprenants est présent. Cette stigmatisation peut également s'actualiser dans un type de présentation sur scène, ou lors d'expositions pouvant susciter des sentiments d'infantilisation chez les apprenants ou générer un type de regard pour le moins dévalorisant.
Il s'agit là d'une dimension importante qui peut affaiblir les apports réalisés pendant les ateliers.

> – Vous dites : « On nous a traités d'illettrés. » Racontez-moi cette histoire.
> *– Sur le journal, oui. Ils nous ont traités d'illettrés. Pour eux, on ne savait pas lire ni écrire du tout. C'est* [l'organisme de formation] *qui nous a appris à lire et à écrire, d'après ce qu'ils mettent sur le journal. Et ce qui est faux.*
> – Qu'est-ce que ça vous a fait de voir écrit ça ?
> *– Tout de suite, ça nous a vexés. On s'en fiche un peu, mais enfin ça fait bien pour ceux qui nous connaissent, parce que ceux qui nous voient vont dire : « Ils sont illettrés, ils ne savaient pas lire ni écrire, ils ont été à* [l'organisme de formation] *pour apprendre à lire et à écrire », et ce qui est faux !*
> *Nous savions lire et écrire, nous n'avons pas été à* [l'organisme de formation] *pour ça. Nous y sommes allés juste pour améliorer un petit peu. Ce n'était pas pour apprendre à lire et à écrire, on sait lire. Donc, ça nous avait vexés, le journal.*
> – Racontez…?
> *– C'est en achetant le journal : ils marquent vraiment que nous sommes illettrés, c'est-à-dire que nous avons été là pour apprendre à lire et écrire. Ce sont eux qui nous ont appris à lire et à écrire en somme, d'après ce qu'ils mettent. Ça nous avait vexés un peu, parce que c'est faux.*
> – Étiez-vous prise en photo?

– Justement, nous sommes en photo. Alors justement, ceux qui nous connaissent… ma fille la première, quand elle a vu le journal : « Mais tu n'es pas illettrée, Maman ! », m'a-t-elle dit … « Eh bien non ! »
Même des voisins, une voisine me l'a dit aussi, quand elle a lu [le journal] *: « Mais tu ne savais pas lire et écrire ? » … « Mais si, je sais lire et écrire. Ils sont malades sur les journaux. »*
Nous sommes donc passés pour des imbéciles, c'est le cas de le dire, ça nous avait vexés un peu.
– D'autres personnes vous ont demandé directement ?
– Des voisines, deux ou trois m'ont demandé, mais c'est tout. Les autres n'ont peut-être pas osé, je n'en sais rien. Moi, personnellement, je sais que ce n'est pas vrai, donc ça ne me touche pas beaucoup… mais enfin, bon…
Parce que je sais que ce n'est pas vrai personnellement. Je sais lire et écrire. Je sais que je ne suis pas forte en écriture, je fais des fautes en orthographe, mais c'est tout. Je sais que je ne suis pas illettrée, j'en suis loin. Nous ne nous laisserons même pas prendre en photo. D'ailleurs, nous ne nous déplacerons pas, comme ça nous serons plus sûrs de ne pas être pris !
Personnellement, je sais qu'ils vont remettre [l'exposition de nos travaux] *à la mairie ou je ne sais où, et je sais que je ne me déplacerai pas comme je l'ai fait.*
– C'est-à-dire ?
– De peur d'être prise sur le journal. Ah oui, je ne me redéplacerai pas. Ils peuvent les mettre, ça ne me dérange pas s'il n'y a pas de nom…
– La première fois, vous vous êtes déplacée avec… ?
– Je ne savais pas comment ça allait se passer.
J'y ai été, j'étais contente de voir mes [travaux], *d'expliquer ce que j'avais fait, de montrer… Et même quand ils m'ont photographiée pour le journal, j'étais contente : « C'est chouette, on va être sur le journal. »*
Et quand j'ai vu l'article, ça ne m'a pas plu qu'ils mettent des bêtises pareilles !
Alors c'est vrai que, s'ils recommencent, on hésite à y aller.
Tout le monde dit pareil. Tout de suite, [la formatrice] *a cru que nous ne voulions plus qu'on expose* [nos travaux]. *On s'en fiche qu'on remette* [nos travaux], *ils peuvent les mettre à la mairie s'ils veulent. Mais nous, on n'ira pas.*
– C'est douloureux quand même…
- Elle s'est dit : « On ne les expose plus. » Ce n'est pas ça que nous voulons, ils peuvent les exposer, ce n'est pas un problème. Mais nous, nous ne nous présenterons plus pour…
– … pour expliquer, pour dire le travail…
– … et voilà. C'est malheureux, ou alors il n'y a pas de journaliste…
Ou qu'il nous demande si nous sommes d'accord !
Comme là, s'il nous avait montré l'article avant, nous aurions dit non. Nous aurions dit : « Non, vous ne mettez pas ça sur le journal. Ou alors vous tournez votre phrase autrement. »
– Ça me touche de vous entendre dire : « J'ai plus envie d'aller expliquer », alors que c'est beau ce que vous avez fait…
– Oui… et là : ***ils ne parlent pas du tout de*** **[nos travaux]**… ***ils ne parlent que de l'illettrisme,*** *ce sont eux qui nous ont appris à lire et à écrire d'après eux, donc ça n'a rien à voir avec* [nos travaux].
– Vous avez l'occasion de parler avec [la formatrice] de ce qui s'est passé ?
– Elle n'était pas d'accord non plus, la directrice non plus. Elle avait même dit qu'elle essayerait de voir le gars qui a fait le journal, mais elle ne nous en a pas reparlé, donc… Tout le monde n'était pas d'accord.
[La formatrice] *aussi disait : « Je suis prise en photo », regardez ! Pour ceux qui la connaissent, ça va ; mais pour ceux qui ne la connaissent pas ! Elle est placée dans le même lot.*

– Vous avez envie de faire quelque chose par rapport à ça ?
– On en avait discuté entre nous. Moi, j'ai idée de porter plainte, mais ça ne servira à rien. Maintenant que c'est ***marqué****, c'est* ***marqué****. On avait dit qu'on essayerait peut-être de faire un démenti, mais ça ne va peut-être pas marcher, donc on a laissé tomber.* Femme, plus de 60 ans.

– Qu'est-ce que ça vous fait de savoir que [vos travaux] sont exposés ?
– Au début, nous avons été contents, mais l'article passé dans le journal ne nous a pas fait plaisir. Ils avaient marqué dans le journal que ces personnes ne savaient ni lire ni écrire, c'étaient des illettrés. Alors là, ça a fait que… !
Il n'y avait qu'une personne qui ne savait pas lire ni écrire (le monsieur dont je vous ai parlé), même pour lui, il n'y avait pas lieu de marquer ça, je trouve.
On savait lire et au départ c'est pour le niveau.
… Et nous toutes, les autres filles, nous n'étions pas d'accord avec ça : « On fait des fautes d'orthographe, mais dire qu'on ne sait pas lire ni écrire, il y a une marge ! » Illettré, mon fils lui (moins maintenant) est illettré, celui de 19 ans qui est en prison. Ça m'a un peu humiliée.
– Qu'est-ce que ça veut dire « illettré » pour vous ?
– Illettré, c'est une personne qui ne sait pas lire ni écrire, qui a du mal, mais ce n'est pas la peine d'en faire une histoire sur le journal. Il suffit de les aider.
Je regarde mon fils, je lui laisse l'ordinateur quand il vient. Depuis qu'il a son ordinateur, ça a tendance à aller « mieux ». Pour l'instant, il n'y va plus parce qu'il est incarcéré, mais quand il a eu deux jours, il est venu, il a été sur Internet, il a été écrire ; je le laisse, parce que ça l'aide. Il lit les gros titres.
Il lit mieux qu'avant, je lui envoie des lettres, il arrive à lire. Il y a quand même des progrès. En prison, il a réussi à faire ses démarches (parce qu'il faut qu'il se débrouille tout seul)…
– Au début, vous étiez content(e)s d'être exposé(e)s, pourquoi ?
– On était contentes parce qu'on avait fait quelque chose, on nous avait demandé de choisir. On s'est dit : « Il y a des gens qui vont passer, ils vont voir, ils vont dire… » Parce qu'il y a des gens que ça intéresse quand même : ça faisait plaisir, quelque part on existe comme ça. À travers les gens, sans qu'ils sachent qui nous étions, mais comme on dit, quand vous voyez un beau meuble ancien, vous regardez, il y a une marque, vous ne savez pas qui c'est, mais ça vous fait plaisir de voir.
Moi je suis fière, j'ai fait quelque chose, et il y a des gens qui voient. S'ils critiquent, ils critiquent, s'ils ne critiquent pas, ils ne critiquent pas.
Quand le journal nous a cassés, alors là, ça a…
– Qu'est-ce que ça vous a fait ?
– On n'était pas contentes, on s'est dit : « Zut ! On y va pour faire [des travaux exposés] *et arrivés là, on nous sort qu'on ne sait pas lire et écrire, et puis en plus on est en photo. »*
À certaines personnes, on a réussi à aller dire que nous ne venions qu'en visite, mais d'autres qui savaient que nous étions là-bas, ont dit :
… « Ah, je ne savais pas que tu savais pas lire et écrire ! »,
… « Tu te fous de ma gueule ! Je sais lire et écrire ! »
Et parfois je dis : « Passe-moi un crayon, un papier, tu vas voir si je ne sais pas lire et écrire ! » Je fais des fautes (j'ai tendance à oublier un « t » ou un « s », etc.), mais je dis : « Tu verras. » Une personne illettrée va écrire tout doucement, une personne qui sait écrire va écrire plus vite.
Quand on a lu l'article, après, selon lequel nous étions illettrés, que ces personnes ne savaient ni lire ni écrire, ça fait mal quand même !
J'ai raté mon certificat d'études pour un point.
Je sais que je ne suis pas une grande lumière, mais j'ai mon fils aîné qui a quand même deux CAP, j'ai ma fille qui a le CAP de technicienne en bâtiment, j'ai l'autre qui a un CAP de mécanicien. L'autre est tête de bois, il n'a rien voulu faire, il est en prison. J'en ai un autre

au lycée qui veut s'occuper de la réception de marchandises, et l'an prochain il va apprendre à conduire les Phénix pour devenir manutentionnaire. Mon fils vient de passer chef de chantier. C'est pour vous dire que si je ne savais pas lire et écrire, je n'aurais pas un fils chef de chantier.
Je ne suis pas une lumière, il a fallu qu'ils se débrouillent par eux-mêmes mais il y a quand même eu un suivi. J'ai pu le faire en primaire ; ensuite, non.
Nous étions fiers au début, mais maintenant, si on pouvait se planquer…
Ah oui, parce qu'il y a des personnes que nous connaissons qui sont sympas, mais il y en a d'autres : « Tiens ! celle-là elle ne sait pas lire », et les vannes, ça y va.
Nous, on veut le démenti. On le veut, on ne laissera pas ça là. Ils se démerdent comme ils veulent, il faut qu'ils fassent un démenti.
– Qu'est-ce que vous aimeriez qu'il y soit marqué ?
– Qu'ils marquent qu'ils se sont trompés, que nous savons bien lire et écrire.
Là, ils nous ont enlevé quelque chose.
– Enlevé quoi ?
*– **Ils m'ont enlevé ma dignité**. Je ne me sens plus bien. Pour moi, tout le monde me voit comme une personne qui ne sait pas lire ni écrire, une moins que rien de ce côté-là.*
Le jour où l'article est sorti, je suis allée à l'hôpital pour mon fils qui n'allait pas bien ; c'est marrant : les gens me regardaient. Ma fille m'a dit : « Qu'est-ce qu'il y a, Maman ? » J'ai dit : « Putain ! ça je suis sûre que c'est ce putain d'article qui est passé », les gens n'arrêtaient pas de me regarder. Et comme on était dans un hôpital, et que ça m'énervait, bon je me suis retenue, mais… Alors ça va qu'ils nous ont appelés entre-temps, mais ils ne nous auraient pas appelés, je crois que j'aurais demandé aux gens : « Qu'est-ce qu'il y a ? Il y a quelque chose qui ne va pas ? Qu'est-ce que vous avez à me regarder ? »
Je me suis déjà retrouvée aux urgences, les gens ne vous regardent pas comme ça. Ils étaient là, ils se parlaient entre eux ; ça c'est un truc…
– Est-il possible que vous ayez imaginé que tout le monde vous regardait parce que vous veniez de lire l'article qui vous avait tellement choquée ?
– Oui, ça y fait. Heureusement que peu de temps après j'ai vu ma psychologue et je lui en ai parlé.
– Que vous a-t-elle dit ?
– « Là, il y a un nouveau travail à faire », parce que je suis perturbée par rapport à ça.
– Vous disiez : « Ça m'a cassée, d'abord par rapport à moi-même, j'étais d'accord pour concevoir que j'avais des difficultés en français, mais ça m'a cassée parce que je me suis dit : "Si on peut m'appeler illettrée, qu'est-ce que ça veut dire ?" », c'est ça ?
– Maintenant, oui. Pour moi, la plupart des gens qui me connaissent croient que je ne sais pas lire et écrire.
Et il y a par rapport aussi à mes enfants, à mon fils qui est au lycée : certains me connaissent parce qu'ils m'ont vue, mais d'autres ne me connaissent pas. Mon fils m'a dit en revenant du lycée :
… « Maman ! punaise, ils commencent à me pomper, ça va mal finir ! »
Je dis :
… « Qu'est-ce qui arrive ? »
… « Tu sais pas lire ni écrire. »
Ça a commencé comme ça, et depuis quelque temps il est speed, il me parle rapidos.
Parfois, je suis sur l'ordinateur :
… « Passe-moi le livre, tu sais pas lire ! »
Je lui dis :
… « Comment ça ? »
… « Oh pardon, Maman ! »
Alors déjà, des trucs comme ça, ça me fait mal… (émotion, pleurs)…

De toute manière, s'ils ne font pas de démenti, moi je porte plainte ! Ma psy dit aussi que s'ils ne faisaient rien, ça pourrait nuire à ma santé. J'en ai tellement marre !
– Comme dit votre psy, voilà un travail à faire pour retrouver tout ce que vous aviez gagné là-dedans…l'important c'est ce que vous aviez produit.
– Moi ça va, parce que j'ai du caractère et que je suis un peu forte, mais un truc comme ça, ça va vite… si des personnes ont vu ça, elles vont peut-être se dire : « Je ne sais pas trop si je vais y aller, est-ce qu'on ne va pas nous dire après notre formation que nous sommes des illettrés aussi ? »
Il était question d'en refaire un autre [atelier]*, il y a des personnes qui en parlaient, je ne suis pas sûre qu'elles vont vouloir y aller ; ça peut casser…*
Je suis déçue parce que nous étions fiers de notre travail…
– … mais gardez ça, on ne peut pas vous l'enlever. Qui pourrait vous l'enlever ? L'important est de comprendre pourquoi ça vous touche à ce point.

Identité d'apprentissage blessée offrant une image invalidée de soi-même. Instrumentalisée, c'est le manque qui devient une identité sociale.

– … ils ont marqué que nous étions des illettrés. Je ne suis pas d'accord, parce que je sais lire et je sais écrire. J'y suis allée juste pour me donner un plus. J'étais gênée quand je voulais écrire une lettre. Je ne suis jamais allée à l'école en France. Je savais écrire, mais chez moi, ça ne s'écrit pas comme en France : chez moi, j'écris comme je lis. Mais en France, ce n'est pas comme ça. Chez nous, ça s'écrit comme ça se prononce. Je n'estime donc pas que je suis une illettrée, parce que je sais lire, je sais écrire, je sais compter.
– Qu'est-ce pour vous, ce mot « illettré » ?
– Je pense que c'est une personne qui ne sait pas lire ni écrire.
Pour moi, la personne qui a écrit ça aurait dû parler avec tout le monde. Ils ont dit ça, mais ils n'ont pas discuté avec nous. Ce que nous avons fait n'était pas… normalement, il devait parler [de nos travaux exposés]*, mais pas de trucs comme ça. Je ne sais pas où il a été chercher ce mot-là.*
– Et ça vous a fait quoi ?
- Ça m'a fait quelque chose parce que les gens vont voir… mais pour moi je m'en fous parce que je sais que je ne suis pas… et les gens qui me connaissent savent très bien que je sais lire et que je sais écrire. Je pense que c'est un manque de respect : il ne nous a pas respectés en écrivant ça.
Il aurait dû marquer que c'était pour nous aider, pour que nous ayons un surplus de français. Alors que ce qu'il a écrit voulait dire que nous ne savions ni lire ni écrire quoi que ce soit. Pour moi, c'est ce que ça veut dire illettré : c'est ce que j'ai compris… On m'a dit qu'illettré, c'est la même chose qu'analphabète.
– Au début, ça vous faisait plaisir d'être exposée ? Ça vous faisait quoi avant l'article ? quel sentiment ?
– C'était bien. Ils allaient montrer notre travail, ce que nous avons fait. J'étais contente. Parce que c'est ce que j'ai fait, ça venait de moi, de moi toute seule, sans aide de personne. Donc ça m'a fait plaisir. Femme, 40 ans.

– Oui, c'est bien qu'il y ait des endroits où on peut faire ça : parce qu'on apprend et on se sent moins diminué par rapport aux autres.
– C'est un lieu d'apprentissage…
– … oui, c'est ce que je pense. Le fait que dans le journal, il y ait écrit « illettrés » ne m'avait pas trop blessée, « Bof ! Après tout… », parce que les gens me connaissent. Et ceux qui ne me connaissent pas, franchement, je m'en fous. Donc je n'étais pas trop blessée.

Certains ont dit qu'ils ne voulaient pas que nous soyons exposés ailleurs ; moi j'ai dit à [la formatrice] *: « Moi, si vous le faites, vous m'appelez, j'irai. »*
Ceci dit, [c'est des travaux exposés] *qu'il fallait parler – et pas d'autre chose. J'ai dit à* [la formatrice] *: « J'ai été un peu déçue, mais ça ne m'a pas blessée, non ».* Femme, 40 ans.

D'autres témoignages similaires existent sur cette action ainsi médiatisée.
Le suivi des souffrances n'a pas été suffisamment fait. Les choses sont passées dans le non-dit, à tout le moins dans l'évitement. La responsabilité de l'organisme est engagée dans le fait de ne pas avoir, en son nom, produit un droit de réponse - qui peut/pouvait être débattu en amont avec les stagiaires -.
Le droit à l'image ici n'a pas été soutenu dans un suivi restaurateur qui permette qu'un travail symbolique s'opère pour les apprenants au lieu de produire cette nouvelle trace traumatique d'apprentissage. Un silence s'est installé sur cet « écart » journalistique qui devrait être levé.

Sur tous les projets, la réflexion doit être conduite en amont sur la question de la présence des médias et les modalités de relations.

2• la relation aux médias du point de vue de l'artiste

la présentation publique

– Vous vous posiez la question de la place de la représentation publique, de jusqu'où vous alliez là-dedans.
– La représentation, je reste toujours avec ça et je ne suis pas sûr que ce soit très bien. J'ai fait des petites présentations, mais d'un atelier à un autre, en interne. Mais la représentation publique, je reste convaincu que ce n'est pas terrible.
– Avez-vous pu expérimenter et faire d'autres choses ?
– Je vais expérimenter… Cette année, le centre chorégraphique organise une manifestation intitulée « Veiller par le geste » : une chaîne de mouvement se fait dans un espace intime, avec à chaque fois un danseur, un témoin, personne d'autre ; ça peut durer une minute, trois minutes ou dix au maximum. Ensuite, le témoin devient danseur, un nouveau témoin entre, et ainsi de suite, c'est une chaîne de mouvement qui dure trois jours et trois nuits, 24 heures sur 24. À côté de ça, il y aura un espace Palabre avec discussions, conférences, performances, concerts toute la journée.
Du coup, j'ai eu envie, puisque c'est un groupe que je connais déjà (il y a peut-être une ou deux personnes nouvelles), je vais les préparer à participer à ça. Parce que c'est l'utilisation de l'acte artistique comme acte citoyen. J'avais donc très envie de faire ce lien-là, de travailler avec un réel objectif d'aboutissement.
« Veiller par le geste » n'est pas une représentation. C'est un acte citoyen, et je pense que pour eux, c'est important.
Par contre, je ne vais pas les laisser « libres » d'y aller quand ils veulent.
Ils sont inscrits pour passer dans un certain horaire, à la suite les uns des autres, pour qu'ils soient un peu entre eux ; pour l'instant, c'est aménagé comme ça. Après, s'ils entrent dedans, ils peuvent faire plusieurs passages.
C'est aussi comment ils s'approprient complètement un travail fait avec moi, en gros comment ça conduit à un acte public, même qui soit très intime.
Dans ce cadre-là, ce n'est pas vraiment une représentation, mais je pense que c'est plutôt bien. Eux sont assez partants.
… il n'y aura aucune com' autour de ça, parce qu'ils seront au milieu, l'intérêt c'est qu'ils soient au milieu de plein de gens qui sont de tous niveaux sociaux, qui sont là pour un acte citoyen. C'est comme participer à une manifestation. Ils seront complètement anonymes. Artiste.

– Souvent, dans ce cas-là, il y a beaucoup de conditions, et notamment une : faire très attention, dans le cadre de la présentation d'une production réalisée par un groupe, à ce que font les journalistes et disent les médias…
– Ça nous a été proposé, nous avons été très sollicités pour ça. Et j'ai refusé. J'ai refusé et l'interview et la photo. Eux, ils voulaient absolument une photo. Je voulais bien faire l'interview, mais de moi – je voulais bien, moi, en parler, mais il était hors de question de faire des interviews des apprenants, et après des photos. Ils ont tellement insisté sur les photos que je les ai envoyé balader. Et je pense que j'ai bien fait. Artiste.

– Une présentation publique ?
– Ça, je ne le sens pas… Par contre, après, l'idée d'avoir une finalité, dans [deux projets], *j'ai travaillé sur un aboutissant que j'ai filmé.*
À la fin de leur formation, dans le cadre de la petite fête avec l'ensemble des intervenants (de maths, de calcul, de tout), nous avons projeté le film. Mais ils étaient entre eux. Ils étaient entre eux et avec l'ensemble des formateurs. Ça c'était bien.
– Ce qui ne veut pas dire qu'il ne reste pas la question de la médiatisation et que les personnes du groupe, les apprenants, puissent transmettre ce travail fait et puissent assumer ce processus de formation, mais ça suppose des conditions avec les journalistes, notamment par exemple de pouvoir avoir un regard sur l'article va être produit…
– Ils peuvent parler de l'action, ils peuvent faire des photos de l'artiste, mais il ne faut pas qu'ils commencent à faire de la publicité autour des apprenants, sinon tu casses tout. Artiste.

De la même manière, un groupe de formation dont l'activité artistique était le slam : les stagiaires participaient à des soirées programmées dans un café qui mettait en valeur ce qu'ils savaient faire et non « leur handicap ».

IV - COMMENT TRAVAILLER LA REPRÉSENTATION DU TERME *ILLETTRÉ* ?

Une question reste à se poser : comment travailler la représentation du terme « illettré » puisque ce terme existe et est employé ? Par extension, cela interroge la nomination de l'objet même de la politique publique, à savoir *la lutte contre l'illettrisme* qui stigmatise le public qu'elle est censée accompagner.

– Souvent, le mot « illettré », ils n'aiment pas ça. D'abord, c'est un mot compliqué, et puis vraiment ça les dérange. Il y a plusieurs stades d'illettrisme, ils ne sont pas tous au même stade.
Sur les groupes avec lesquels j'ai travaillé, il s'agissait toujours de gens qui étaient volontaires, ***c'est-à-dire des gens qui ont déjà admis leur situation*** *et qui sont dans un processus pour y remédier.*
À partir du moment où ils sont entrés dans le processus, ils ne sont plus complètement illettrés. Ils sont des apprentis.
– Oui, c'est une situation d'apprentissage. C'est sur ça qu'il faut travailler.
– Tu ne dis pas à un enfant qui est dans un système scolaire qu'il est ignorant, parce qu'il ne sait pas encore grand-chose mais il est déjà dans un processus d'apprentissage. ***Il faut être très vigilant sur les termes.*** Responsable de structure.

Le terme d'illettrisme, de toutes les façons, est celui qui est employé. Il l'est de manière « cachée », entre acteurs, ce qui rend stigmatisant son emploi public. Il est transformé dans les stages en « apprenant », mais l'emploi du terme illettré reste celui qui est utilisé dans les textes.
Ce qui oblige donc à travailler avec cette donnée : comment travailler le rapport à ce terme ?

Comment s'approprier le terme d'illettré pour dépasser la stigmatisation ?

Première étape, travailler dans le cadre des formations, les représentations que les stagiaires ont d'eux-mêmes :
• Quelles représentations implicites ont-ils d'eux-mêmes ?
• Quelles représentations explicites peuvent-ils produire ? Comment poser la question publiquement et sortir du silence ?

– Pour vous, quelle est la définition d'« illettré » ?
– Celui qui ne sait ni lire ni écrire. Pour moi c'est ça.
– Je ne suis pas du tout d'accord avec ce qu'a fait le journal. Ce que vous avez produit, ce que vous avez fait, c'est en tant que personne.
– Normalement, ça devait être personnel.
– Par contre, ça me donne l'occasion de pouvoir parler avec vous d'un problème autour du terme d'illettré. La définition est : « des personnes qui ont appris à lire et à écrire et qui, à un moment, soit ont oublié, soit ont arrêté l'école et du coup doivent réapprendre beaucoup de choses ». Il y a plusieurs niveaux de ré-apprentissage. Que représente-t-il pour vous, ce terme ?
– Pour moi, l'illettré, c'est celui qui ne savait ni lire ni écrire. C'est pourquoi j'ai été choquée quand ils m'ont traitée d'illettrée, parce que franchement je sais lire et écrire. Même [une autre stagiaire] *avait été choquée, elle est portugaise et elle sait écrire le français et le portugais. Elle m'a dit que ça l'avait choquée aussi.*
– Celui qui ne sait ni lire ni écrire dans la langue française en étant d'une autre langue est dit analphabète.
– Ah d'accord. En somme, depuis le temps que j'ai quitté l'école, il est vrai que le français, on arrive à l'oublier. Les verbes, j'en oublie ; même les tables, je sais compter mais parfois c'est dur !
– Dedans, il y a niveau 1, niveau 2…
– Donc en somme c'est normal, ils n'ont pas tout à fait tort en mettant ça. Enfin, tort si, dans un sens. Ils n'auraient pas dû tourner ça comme ça.
– Oui ? Comment ?
– Je ne sais pas, dire que nous nous étions remis en niveau…

Ce petit temps où est expliqué rapidement ce que veut dire le terme d'illettré semble lui permettre de pouvoir commencer à parler de ses difficultés.

– Ils auraient dû nous dire ce qu'ils allaient écrire dans leur article.
– Quand les formations sont proposées pour développer l'apprentissage en français, en maths…
– C'était ça, ils nous avaient bien dit, quand nous commencions la formation du [elle nomme le titre de l'atelier artistique], *qu'il y avait aussi une mise à niveau. La formatrice nous l'a bien fait comprendre, elle savait que nous savions lire et écrire, il y avait une mise à niveau, il n'y a pas eu de malentendu, c'était très bien de ce côté-là. C'est après, par rapport aux journaux, qui ont détourné… Quand nous avons fini la formation, j'ai dit : « J'aimerais bien faire de l'informatique », mais quand j'ai vu l'article, j'ai dit : « Je ne sais même pas si je vais y aller. »*
– Pourtant vous avez continué.
– On pourra dire que je n'y connaissais rien en informatique, je suis d'accord parce que c'est vrai.
– Ce mot, « illettré », est barbare, je suis d'accord avec vous. Les formations avec les artistes s'adressent à des personnes qui ont eu des difficultés d'apprentissage. Comment les informer ? Les gens évitent le terme « illettré » et ne disent pas réellement les choses ; comment dire réellement les choses ? Dans les interviews, quelqu'un a proposé : « Venez sans

complexe : l'avenir appartient à tout le monde. Il n'y a pas de honte. » Je ne sais pas si c'est votre point de vue.
Je vais vous en donner un autre : « Illettrisme, c'est un mot barbare, ça veut dire qu'on est inférieur aux autres, surtout quand on arrive à un certain âge… , on dit justement : "Ah celui-là, c'est un bébête" »
– *Ce serait plutôt ça, moi.*
– Que faire, à votre avis, dans des situations de formation, pour parler des difficultés en français ou maths, ou de l'illettrisme sans que les gens se sentent attaqués personnellement ? Comment informer des formations avec les artistes ?
Pour vous, ce qu'une pratique artistique vous apporte dans ce que vous souhaitez apprendre (orthographe française, Word, autres domaines éventuels plus tard), est-ce une bonne idée de faire appel à des artistes pour développer, aller dans le sens du projet de la personne ?
– ***On a le droit de rêver****, je me fais des films.*
Des fois, je me dis : « Si j'avais gagné au Loto, j'aurais ça, ça, ça », et quand je reviens, je retourne à la réalité, mais ça m'a fait du bien.
Il y en a une qui me dit : « Tu es complètement barjo de penser à ça ! », je lui dis : « Peut-être, mais tu le ferais, tu te sentirais mieux. Parce que je sais que je n'ai pas gagné, mais ça m'a sortie, je suis bien et je suis partie pour un autre tour. »
J'aime bien rêver, me faire des films, c'est marrant.
Pendant que je rêve de vous, je me rappelle, ça, ça fait du bien.

La question, à notre avis, doit appartenir à la formation dès l'entrée : comment les stagiaires peuvent-ils s'emparer de cette expérience de formation et d'ateliers artistiques pour transmettre leur vécu et les apprentissages réalisés ?

Entrer en formation, c'est aussi accepter d'être effectivement en situation d'illettrisme :
« La question posée dans la thèse[29] *pourrait ainsi se formuler de la façon suivante : comment accompagner des individus à faire face à ces pratiques de contournements mises en place pour pallier cette non-maîtrise de l'écrit, pour apprendre à fonctionner malgré et avec elle, mais aussi qui fonctionnent comme des refuges protecteurs, donnant l'illusion de disparaître comme illettrés, d'échapper au regard de l'autre ? Comment accompagner ces personnes à prendre ce risque non mesurable de déconstruire ces pratiques de contournement, pour aller vers un inconnu forcément insécurisant pour qui s'est conditionné à fonctionner en regard de routines, fragiles mais indispensables repères dans un monde qui leur apparaît comme crypté, pour reconstruire des savoirs et des savoir-faire mal identifiés, dont elles se sont toujours perçues privées, en marge, exclues ? … Loin d'être linéaire, la formation, ce « changer de forme », passe ainsi au contraire par une série d'étapes, de transitions, dont la temporalité est difficilement prévisible* a priori*, entre tensions, leviers, flexions, doutes, réflexions, blocages, prises de risques, découragements, explorations… qu'Anne Vinérier se donne comme objectif de co-expliciter et de co-réfléchir, avec les apprenants et les formateurs. »*

L'entrée en formation fait surgir des sentiments de non-savoir, de crainte du regard qui peut aller jusqu'au sentiment de honte : c'est une étape importante car accepter la formation suppose d'accepter son rôle de révélateur de sa « honte » pour la laisser devenir un chemin d'apprentissage.

« Valoriser la honte », dit Serge Tisseron qui ajoute : « *si quelqu'un a honte, c'est qu'il ne peut s'imaginer autrement. C'est cette capacité de changement qu'il faut valoriser chez lui, afin d'encourager son dégagement de la situation vécue avec honte. … Mettre la honte à jour devient alors un moment essentiel sur le chemin qui permet de récupérer la continuité et l'historicité de sa vie. … Avoir honte, c'est se désigner comme indigne d'autrui. »*

[29] René Barbier à propos de la thèse d'Anne Vinérier.

Il continue plus loin : *« Dire …"vous avez honte", … c'est aussi par l'utilisation d'une formule grammaticale objectivant la honte, laisser entendre … "vous pourriez ne pas avoir honte"*[30]*. »*

Les ateliers artistiques peuvent permettre de travailler ce sentiment pour qu'il évolue, change de forme en devenant, par exemple, l'insécurité partagée avec les artistes qui cherchent, improvisent (de la honte au trac de se dire…).

Ce sentiment de honte comme d'autres sentiments peuvent être travaillés par les ateliers artistiques, élaborés par une forme artistique : devenir une histoire, une biographie-fiction, etc.

Les ateliers artistiques portent ce travail du sentiment qui devient une matière ainsi transmissible, partageable – on le voit dans les ateliers d'écriture : c'est à l'instar des récits de vie un retour sensible, esthétique sur leur parcours.
C'est ce travail qui pourrait participer à transformer une situation de honte en un statut valorisant de « se former ».

Vivre ses peurs singulières pour leur donner un sens partageable pour tous.

Les leviers (ou les mots supports) sont :
- le trac (de se présenter) qui se substitue à la honte (qui fait se cacher),
- l'apprentissage rejoint la notion de performance (artistique),
- vivre sa vie pour la raconter, ou l'esthétique de la relation d'apprentissage et l'esthétique de la biographie. Le point de vue esthétique comme un autre point de vue sur soi qui produit une autre interprétation sur soi, sur ses échecs d'apprentissages,
- se former c'est donner une forme à une capacité de changement.

L'apprentissage, loin d'être seulement une affaire de compétence, a à voir avant tout avec un sentiment de légitimité, de s'autoriser à innover, à réinventer sa vie.
Les ateliers artistiques sont des leviers pour imaginer cette capacité de changement car ils permettent d'expérimenter cet autre-en-soi (de l'apprenant).
Et la présence des formateurs qui découvrent ces autres-en-eux – nous disions que, dans les propos, cela se formulait même sous la tonalité de la révélation – offre des miroirs enchantés par cette découverte.

Poser ainsi cet acte de formation dans un acte, dès l'amont, de ré-appropriation de l'image de soi, associé à un acte « citoyen » de transmission auprès des autres personnes dans la même situation et donc également des journalistes.

Pourquoi ne pas enclencher une relation dès l'amont avec les journalistes, une relation contractualisée qui se positionne dans la co-construction : de la même manière qu'il s'agit de choisir les artistes pertinents, il s'agit de choisir les journalistes pertinents…
D'autant plus que ce type de formation avec participation d'artistes attire la médiatisation : de la part des organismes comme des journalistes.

Ces formations ont par ailleurs l'objectif de provoquer la venue de personnes dites illettrées et qui, jusqu'à présent, n'ont pas exprimé auprès d'organismes de formation leurs besoins.
Voilà bien une « injonction » paradoxale : attirer un public d' « illettré(e)s » sans le dire !

> *– Je suis sensible aussi à la crainte des personnes par rapport au jugement, au regard extérieur… C'est-à-dire qu'on a vu tout à l'heure que les gens ont des choses à y faire. J'étais assez sensible à ça, et j'avais envie d'aborder l'illettrisme par un biais qui soit déjà valorisant*

[30] Serge Tisseron : *La Honte - psychanalyse d'un lien social*, Dunod, 1992.

pour les personnes. Et je pense que l'idée [de l'atelier artistique] *c'était aussi l'idée de produire quelque chose de valorisant, pouvant être un support exploitable comme remédiation à l'illettrisme. L'idée phare, c'était que les gens n'aient pas le sentiment d'être infériorisés, ça me paraissait important qu'il y ait une valorisation…*
C'est-à-dire qu'à un moment, ça a été plus dans l'air du temps, dans les médias, dans l'accent qui a été mis sur les problèmes d'illettrisme qui étaient beaucoup plus cachés précédemment, on n'en parlait pas, les gens qui étaient concernés n'en parlaient pas non plus.
Les gens qui sont concernés ont toujours un peu de mal à se mettre en avant aussi, d'ailleurs, d'où le problème de recrutement de public, c'est-à-dire que ce n'est pas évident de faire la démarche spontanément d'arriver dans un centre de formation, mais ça dépend à mon avis aussi de toutes les expériences qui ont été vécues en amont.
Il m'est arrivé d'intervenir dans des associations intermédiaires où la remise à niveau était abordée de façon maladroite, en tout cas avec un fort sentiment de jugement qui pouvait être ressenti par les personnes. De façon maladroite, parce qu'on ne peut pas arriver en disant : « Moi je sais et, vous, vous ne savez pas. » C'est-à-dire que les gens, s'ils ressentent que la personne qui intervient est dans cette position – « moi je sais, vous, vous ne savez pas » – ça les met face à leur problème d'illettrisme, et ça les met dans un problème de jugement. Et s'ils se sentent jugés, ils viennent les premières fois, et puis les choses s'effilochent spontanément, ce qui est logique. Donc, je suis persuadé que faire un travail valorisant, au départ, comme source, doit être un appui intéressant pour aborder, après, les questions d'écriture de façon beaucoup plus dédramatisée. Alors, je ne suis pas, moi, le spécialiste de la lutte contre l'illettrisme, mais le concept de départ tourne autour de cette idée. Artiste-formateur.

Cette hypothèse faite par des professionnels qui considèrent qu'une proposition artistique peut être un moyen pour attirer les personnes qui cachent leur illettrisme n'est pas vérifiée.
Attirer ne pourra se réaliser – c'est notre hypothèse ! – que lorsque ce travail se construira, dès l'amont des formations, entre artistes, apprenants, formateurs réunis et que dès l'amont se mettra en œuvre un objectif de nomination.
Que les apprenant(e)s participent et co-construisent la ré-appropriation de ce terme, l'illettrisme, pour qu'ils ré-intègrent la réalité de la formation tout au long de la vie.

Chapitre 2
L'évaluation d'une relation partenariale

L'appel à projets met au cœur la relation partenariale :

> *Les projets présentés doivent impérativement proposer un partenariat entre : un organisme de formation régional ou une structure d'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme (contacts C.R.I.A.) et une équipe artistique ou culturelle. Un partenariat avec un équipement culturel ou avec une équipe active dans le domaine de la médiation culturelle est recommandé,*

et

> *L'articulation cohérente entre le projet artistique ou culturel et l'action de prévention ou de re-médiation est indispensable.*

Il est donc demandé aux opérateurs de s'associer à un acteur local pour conduire le projet. Il s'agira de prendre en considération la dimension locale du partenariat, ses effets, ses conditions de mise en œuvre et de réussite, d'identifier et d'analyser les difficultés éventuelles rencontrées.
Ce qui est évalué, apprécié, recherché, ce ne sont pas uniquement les effets sur les publics, mais aussi les effets sur les partenaires, sur l'environnement, autrement dit les effets transversaux de la lutte contre l'illettrisme lorsque celle-ci s'appuie sur une démarche artistique.
Chaque partenaire, dans sa logique professionnelle, est interrogé, par le choix de s'adresser à un public dit illettré, et la collaboration amplifie cet aspect.

Dans la proposition de travail, Tertius indiquait :
Chaque partenaire est porteur de sa propre logique de finalités et d'objectifs que l'évaluation s'attachera à expliciter. À partir de là, il s'agira de se centrer sur ce partenariat inter-institutionnel lui-même et sur ses effets :

> *qu'est-ce que ce type de processus a apporté à chacun des partenaires, en interne, dans sa propre institution, et aussi dans sa capacité à co-opérer avec d'autres institutions ou organismes ?*

I - L'APPEL À PROJETS INDUIT LA DÉMARCHE PROJET

La démarche projet est exigeante notamment en termes de concertation.
Il ne s'agit pas ici du projet dans sa dimension ponctuelle, événementielle, mais *a contrario* du projet au sens étymologique qui signifie « jeter en avant ».

La dynamique de la démarche projet va permettre
• de produire de nouvelles hypothèses et les tester, les éprouver,
• de déterminer les indicateurs à ne pas abandonner, par exemple que l'artiste se présente aux stagiaires et réciproquement en amont de la mise en œuvre effective, et nous avons vu que, dans un des projets, lorsque cela a été abandonné, les effets ont été négatifs sur la constitution du groupe.

L'association constante des différents acteurs – certains s'en vont, d'autres arrivent – que réclame la démarche projet à la réflexion, au travail, à la production, permet d'incorporer les expériences et l'évolution des habitus.

> *– Pour moi, un projet c'est : à un moment donné quelqu'un a une idée, il va la faire partager, et on va mettre en œuvre ensemble ; et à des moments on va butter contre des situations problèmes qui vont permettre au projet de rebondir.*
> *Tu vois, c'est comme pour les apprentissages…*

– De quels moyens vous dotez-vous pour partager le sens de ce projet au fil du temps ? Pour des partenaires, qui n'étaient pas là au début, qui sont arrivés en cours de route, la question est là : le projet a sa vie, les autres acteurs ont aussi la leur, donc de quel dispositif vous êtes-vous dotés pour faire partager le sens de ce projet au fur et à mesure, avec ces enjeux ?
– Raccrocher un projet qui n'a pas été construit par soi-même, c'est vraiment complexe – ou alors il faut avoir de bonnes qualités de communication. Personnellement, c'est ce qui m'a manqué.
– … Il faut que les [participant(e)s] *puissent avoir leur mot à dire sur ce projet.*
De plus, ils ont des idées. Ces [participant(e)s] *ont des idées, ont des envies, ont aussi des désirs. J'ai essayé jusqu'alors de faire en sorte que leurs désirs et leurs envies puissent vivre à l'intérieur des ateliers de parole écriture, mais je trouve que maintenant il faudrait peut-être que ça vive aussi au niveau de la prise en charge du projet lui-même.* Responsables de structures de formation.

Même si les partenaires sont les mêmes, la vigilance doit être d'autant plus importante pour ne pas rentrer dans une répétition, dans une « routine », qui laisse de côté certains éléments… à moins que cela soit une décision qui découle d'une réflexion commune. Puisque nous évoquons des ateliers artistiques, nous pouvons reprendre ce terme de répétition : la répétition dans le spectacle vivant, c'est « présenter à nouveau » de manière de plus en plus précise et approfondie.

– Il y a beaucoup de partenaires autour de ce projet, nous avons eu beaucoup de mal, on a mis plusieurs mois à le structurer, à arriver à un fonctionnement du collectif avec des modes de consultation, de prise de décision, de communication corrects. Je craignais donc que cette situation nous fasse revenir en arrière au niveau du collectif.
– … nous sommes dans la troisième année, on pourrait penser être dans les rails et que ça puisse aller tout seul. En fait, c'est l'année où nous rencontrons les plus grandes difficultés. Responsable de structure de formation.

Ces propos confirment que la démarche projet conserve sa nécessité tout au long du projet et quelle que soit son ancienneté : que se passe-t-il avec les nouveaux partenaires ? ont-ils pris « le train en marche » et ont-ils le sentiment d'être en« train »és sans participer à l'élaboration ?
« Je suggère une méfiance par rapport au mot partenariat: c'est un mot très consensuel qui se prête à n'importe quoi. Si on parle ***d'action commune****, cela autorise déjà une géométrie ou une géographie des conflits différentes »*, dit Luc Carton.

Les partenariats

Les partenariats sont au cœur du fonctionnement par projets. Ont-ils été traités dans toutes leurs dimensions dynamiques ou objectivés financièrement ?

… Il faut que l'acteur culturel et l'acteur « lutte contre l'illettrisme » travaillent ensemble, en même temps. Mais on voyait bien que ça ne communiquait pas vraiment, parce que des choses n'avaient pas été posées au préalable. L'atelier a été pensé par deux intervenants, avec deux logiques, qu'on a juxtaposées. Responsable de Mission locale.

Le montage a été suscité par une offre publique : il faut d'autant plus de travail en amont entre les différents partenaires pour se mettre d'accord. Ce temps-là doit être valorisé et doit appartenir aux indicateurs d'évaluation.

– Je dis ça même de façon édulcorée, pour certains ils ont la réponse : « Ça sert à rien ! On l'a déjà fait », etc.

Donc c'est vrai que si on situe vraiment cette intentionnalité-là, une institution décide de s'engager sur des projets culturels et artistiques dans la mise en œuvre de la lutte contre l'illettrisme, ça veut dire qu'on se donne les moyens d'embarquer tous les acteurs qui vont intervenir dans le processus, et donc qu'ils en partagent le sens, et les finalités et l'opérationnalité, etc.
C'est fondamental ! Les conditions sont rarement réunies de ça et parfois ça a des conséquences assez graves parce que du coup, les jeunes sont vraiment perdus. Et, il faut bien prendre en compte aussi qu'on s'immisce dans un quotidien, ce qui est pas facile à gérer. Prendre en compte le fait qu'on s'immisce dans un quotidien et qu'on travaille aussi par rapport à ça, c'est très important… Créer une relation. Que les gens s'habituent à nous, sachent qui on est. Qu'on fasse aussi partie d'un processus de vie de tout le monde, ça je crois qu'il faut…
Alors bon, évidemment, on ne peut pas commencer à partager nos quotidiens, ce n'est pas possible, mais c'est une donnée qu'il faut prendre en compte. Et qu'effectivement on vient aussi avec quelque chose. On vient avec des discours, des démarches, des analyses qu'il faut mettre en dialogue pour éviter qu'on passe vite pour très élitistes... ce sont des choses assez obscures et qui ne font pas partie des représentations habituelles. C'est pour ça qu'il faut se rencontrer, discuter... montrer les choses, démystifier aussi. Une structure artistique.

La démarche de projet exige de consacrer autant de temps à la co-réflexion, à l'élaboration commune, à la conception qu'à la mise en œuvre. D'autant plus que ces différents propos évoquant des situations concrètes de gestion de projet, témoignent de la nécessaire co-existence de logiques professionnelles spécifiques dans la lutte contre l'illettrisme et singulièrement ici, lorsque le champ culturel et artistique est sollicité.

II - CULTURES ET LOGIQUES PROFESSIONNELLES SPÉCIFIQUES

On peut tenter de comprendre les formes d'implication des différents acteurs dans la lutte contre l'illettrisme et comment leurs différentes cultures de métiers s'articulent avec leur environnement et les unes par rapport aux autres, en prenant appui sur des travaux existants, tout particulièrement ceux de Christian Guinchard[31].

Il distingue dans son analyse, quatre type de professions intervenant dans des projets culturels et artistiques impliqués dans la lutte contre l'illettrisme, précisément : les professionnels de la lutte contre l'illettrisme, les professionnels du champ social, les professionnels de la formation et les professionnels du champ culturel.

Les professionnels de la lutte contre l'illettrisme
Selon ces travaux, ils n'ont pas une « culture de métier » aussi marquée que les autres professionnels des champs culturel et social, et partagent une formation initiale hétérogène avec les professionnels de la formation.

C'est la spécificité de leur positionnement entre les différents types de professions qui singularise le plus leur situation dans la lutte contre l'illettrisme. La culture est un enjeu important du développement de leur activité, et pas uniquement à des fins utilitaires : aussi bien, des artistes peuvent être totalement associés à leurs projets, et les propositions culturelles ne sont pas que fonctionnelles ; l'accès au « plaisir » esthétique est aussi important que d'autres finalités et considéré comme une fin en soi.

Deux approches sont mises en œuvre :

[31] Christian Guinchard *: Les cultures de métiers dans la participation des acteurs du champ culturel nancéien à la lutte contre l'illettrisme*, dans « action culturelle et lutte contre l'illettrisme », éd. de l'Aube/Observatoire des politiques culturelles, 2007.

– une approche par l'offre et l'accès aux œuvres de quelque nature qu'elles soient,
– une approche par la pratique, par la production.
Ces approches structurent la façon d'envisager la place de la culture dans la lutte contre l'illettrisme. Au passage, on peut aussi souligner que cela organise bon nombre de politiques publiques de la culture dans les collectivités locales.

Les professionnels de la lutte contre l'illettrisme travaillent avec des porteurs de projets qu'ils vont « former », « assister », « encadrer »... Ils ne sont donc pas toujours directement en relation avec les personnes concernées par l'illettrisme. Pour résumer, ils sont à l'interface des différentes professions et se positionnent comme des « traducteurs » des enjeux de l'illettrisme auprès des autres intervenants.

Les professionnels de l'action sociale
Plusieurs caractéristiques peuvent être identifiées afin de comprendre les logiques d'intervention de ce type de professionnels :
– tout d'abord, une culture « de métiers », fortement constituée par des qualifications professionnelles reconnues – souvent des diplômes d'Etat –,
– ils travaillent fréquemment dans une relation de face-à-face avec leurs publics, le « colloque singulier », et s'il y a groupe (pour une sortie, par exemple), c'est sur la base d'un travail personnalisé,
– la relation à la culture n'est pas une fin en soi, mais s'inscrit dans des objectifs, et plus précisément dans une « trajectoire » dont le professionnel assure le « suivi », en prenant en compte l'ensemble des composantes de la situation de la personne,
– par conséquent, la « visite », le « spectacle », la pratique... doivent être « resitués » dans une perspective globale propre à la personne,
– dans ce travail de trajectoire, la lutte contre l'illettrisme n'est elle-même qu'un élément et s'intègre toujours à un ensemble plus vaste avec des objectifs d'insertion sociale, professionnelle.

Par ailleurs, pour les travailleurs sociaux, lutte contre l'illettrisme et culture sont le plus souvent séparées. Le lien ne va pas de soi et s'il peut être fait, ce ne sera que ponctuel. Toutefois, pour les travailleurs sociaux, la culture n'est pas considérée comme un « supplément d'âme » : le postulat de base est plutôt que « la culture *est* lien social ».

Les professionnels de la formation
Hétérogénéité des parcours et des formations sont les maîtres mots de ces professionnels.
Ils ont en commun avec les professionnels de la lutte contre l'illettrisme de ne pas avoir une culture de métier qui leur permettrait de s'appuyer sur un système commun de valeurs et de savoir-faire reconnus.

Cependant, ils ont des « repères partagés » avec leurs collègues et particulièrement celui de « la progression des personnes en formation », franchir un pas, acquérir un nouveau savoir, mieux maîtriser une technique, améliorer la confiance en soi...
Ils sont très attentifs à ne pas stigmatiser les personnes dans les processus qui relèvent de la lutte contre l'illettrisme. Ils sont attentifs aux phénomènes « d'étiquetage » des personnes par les institutions.

Au contraire des travailleurs sociaux, les formateurs travaillent avec le groupe. Cela peut occasionner des difficultés de conduite pédagogique en raison de l'hétérogénéité, des niveaux particulièrement et d'autres éléments, mais le groupe peut aussi « apporter aux participants d'un stage de formation ».

Les formateurs sont plutôt favorables à la mixité des groupes, par exemple illettrisme et analphabétisme... ou autre, de manière à éviter les phénomènes de stigmatisation. Et l'approche culturelle, dans cette perspective, est souvent là pour proposer des alternatives intéressantes en

pédagogie en regard de « l'affligeante pauvreté » et de « l'utilitarisme borné » des supports pédagogiques habituels.

Les professionnels du champ culturel

Pour ceux d'entre eux qui s'investissent dans la lutte contre l'illettrisme, ils le font le plus souvent par militantisme, par engagement personnel. Sans que cela corresponde à une orientation précise de leur institution.

Cet engagement entre dans une démarche d'ouverture de l'institution plus largement vers les publics qui ne viennent pas spontanément ou qui ne répondent à l'offre.

Deux registres d'objectifs sont généralement convoqués :

- informer et convaincre les gens afin qu'ils acceptent de venir,
- initier ceux qui viennent.

Le premier registre n'est pas pris en charge par les professionnels du champ culture, mais est attendu des travailleurs sociaux, dans une position de « passerelles », de « relais », de « médiateurs », de « recruteurs »… les professionnels ne sont donc pas en contact direct avec les personnes en difficulté…

On retrouve ici les deux « stratégies » : relation à l'offre et production ou création.

Pour les premiers, leur démarche ne s'inscrit pas dans une perspective de « trajectoire » ou de « progression » pédagogique. Il s'agit plutôt de permettre le plaisir esthétique, la rencontre, et cela constitue un élément essentiel de la promotion des personnes.

Pour les seconds, la démarche s'apparente davantage à celle des formateurs où l'on évoque l'idée de progression…

Dans l'un et l'autre cas, « l'initiation aux plaisirs esthétiques de la contemplation ou de la création reste le but fondamental des professionnels de la culture qui refusent l'instrumentalisation de l'art et de la culture ».

En résumé, on peut donc constater qu'en fonction des « cultures » de métiers, des motifs différents d'engagement apparaissent, des modalités dissemblables d'action, une conception des actions spécifiques... pour des finalités et avec des moyens différents. Ce sont les formes d'engagement spécifiques qui se révèlent ici, avec leur histoire professionnelle spécifique, leur propre système de valeurs, également leur implantation particulière dans le territoire. C'est avec cette réalité, avec cette matière composée de multiples professionnalités qu'il convient de construire les convergences entre les acteurs : ces convergences ne sont pas données d'avance. Il faut tendre en effet à les rendre possibles à partir de l'expression des divergences, des différences, des singularités de chacune des logiques professionnelles et de la mise en dialogue de ces différentes logiques.

Logiques professionnelles et concurrence : à chacun son public

> – Après, parmi les conditions, il y a le fonctionnement du partenariat, qu'est-ce que vous pouvez déjà en dire ? qu'est-ce que vous avez identifié ? qu'est-ce qui a été un support, qu'est-ce qui a été un frein ?
> *– Le sentiment assez courant, c'est que les gens gardent... j'allais dire gardent leur clientèle... on a ce sentiment-là, mais pas seulement dans un projet comme celui-ci. On a un peu ce sentiment, oui, que... chacun protège sa clientèle.* Artiste, formateur à temps partiel.
>
> *– Je ne sais pas comment ça fonctionne vraiment les services sociaux, mais le peu de jeunes qu'ils arrivent à accrocher, j'ai l'impression qu'ils veulent aussi se les garder sur des démarches déjà engagées, en fait, ça je l'ai entendu.* Lieu artistique.

Logique institutionnelle et logique de projet – Concurrence… suite

– C'est un « projet-pilote » : vous êtes en train de dire que, parce qu'il fonctionnait bien, qu'il a été reconnu, qu'il ne concernait qu'une partie des professionnels, il a suscité des jalousies qui peuvent amener au désir qu'il ne fonctionne plus, c'est ce que vous dites ?
– Je pense. Je le pense pour en avoir entendu quelques échos. Quand un professionnel dit ouvertement : « C'est toujours les mêmes qui profitent », ça montre une jalousie par rapport à d'autres. Donc je pense qu'ils se sentent rejetés ; ça crée des tensions.
– Le « profit » dans sa bouche, d'après vous, était dans quoi ?
– Dans plein de petites choses. Par exemple, nous avons eu par moments une imprimante couleurs apportée à l'école ; plein de petites choses comme ça. Ou alors, c'est pour les photocopies couleurs… ou ça peut être pour plusieurs petits sujets.
Par exemple quand les enfants ont fait des représentations, nous avions organisé un goûter à la fin de la représentation… et le goûter n'était pas prévu pour les autres enfants. Faire comprendre à un enfant qu'il a le droit de regarder le spectacle mais pas celui de participer au petit goûter qui a lieu ensuite…
… Les gens s'agaçaient parce que c'était toujours pour les mêmes, il n'y avait pas assez d'argent pour faire un petit voyage ou des choses comme ça, mais les « autres » (ceux qui participaient au projet) *faisaient un grand voyage.* Participante atelier d'écriture.

III - LA DÉMARCHE PROJET S'INSCRIT DANS UNE LOGIQUE DE CHANGEMENT

Dans le sens indiqué ci-dessus, la démarche projet s'inscrit dans une logique de changement.
C'est pourquoi, elle induit la nécessité d'un cadre (ou de plusieurs) pour la mise en dialogue des attentes et des logiques de chacun, et par conséquent la création d'instance(s) de travail, de concertation entre acteurs.
Elle suppose de partir de l'existant, ce qui veut dire qu'il y a nécessité à un moment donné d'effectuer un diagnostic des ressources existantes qui vont pouvoir être mobilisées.
Elle demande une démarche d'évaluation *ex-tempore*, conduite tout au long du processus, de manière à pouvoir intervenir au cours de la montée en charge du dispositif et produire les éléments de la décision pour les instances.
De plus, un pilotage du dispositif par un chef de projet identifié est nécessaire.
Une démarche de co-construction, de co-élaboration est à la base de cet ensemble.

a) La co-construction au cœur

– Serait-il possible d'envisager un travail partenarial plus rapproché pour monter une action liée à ça, quand on souhaite monter une action avec un lien culturel, mais le monter en propre, vraiment en partenariat avec le côté culturel, c'est-à-dire les structures (concernées) travailler ensemble et monter le projet ensemble ?
– Co-construire… ?
– Voilà. ***Mais dès la base****, pour répondre à la Drac, dire ce que l'on peut faire et peut-être innover, chacun, en amenant des idées différentes. Travailler beaucoup plus en rapproché, en échangeant nos idées ; faire un* ***travail peut-être plus fouillé…*** Responsable de structure de formation.

– On est arrivé, le groupe était constitué. On a bien vu que les gens se débattaient : il devait y avoir telle personne, cette personne n'était pas là ! Comment les services sociaux se débattaient pour récupérer des gens… Je pensais que ça serait certainement bien que, nous, on puisse ***accompagner, peut-être en amont de cette action****, les services sociaux et que peut-être aussi on puisse être identifié en amont, au lieu d'être sur le moment de l'action.* Lieu artistique.

Cette dimension de co-construction nécessaire dès l'amont, mais qui est difficile à mettre en place, et le plus souvent ne s'est pas mise en place, constitue un « retour » assez général, tous acteurs confondus. Il faut donc aussi que ce temps soit considéré comme appartenant à l'appel à projets, c'est-à-dire soit valorisé et participe à l'évaluation.

Ce qu'apporte la présence des ateliers artistiques : ce sont d'autres modalités du travail ensemble comme essentielles à concevoir, d'autres modalités de *l'action commune* donc – pour reprendre les termes de Luc Carton –, c'est-à-dire d'une action transversale par rapport à une problématique bien précise. L'évaluation a montré l'apport de ce type de processus, non seulement aux apprenants, mais également à l'ensemble des partenaires.

Il s'agit donc de produire les conditions d'une co-construction *« au lieu de se sentir isolés »* – comme l'indique le propos ci-dessous –, ce qui est tout de même un paradoxe dans de tels projets !
Ces propos sont aussi évocateurs d'un souhait que le travail se capitalise à l'intérieur d'un réseau pour sédimenter de nouvelles pratiques. Ces actions sont si engageantes pour les différents acteurs du point de vue de la recherche, de mise-en-*jeu* (au plein sens du terme) que toutes les dimensions d'une démarche projet sont appelées : comme celles de s'inscrire dans un réseau qui produise des connaissances transmissibles.
Produire ainsi une affiliation – dans le sens d'avoir le sentiment de participer à des groupes de travail d'une nouvelle ingénierie de formation – qui donne toute l'ampleur au processus. Passer de fonctionner à agir.

> *– Au lieu de se sentir isolés, chacun dans notre partie, … peut-être qu'il faudrait des pôles fédérateurs. À un moment, qu'on se retrouve, qu'on puisse faire une grosse table ronde, y compris avec ceux qui ne sont pas parties prenantes dans le projet, mais qu'il y ait une unité. Ce qui n'est pas simple. Je sais que les réunions ennuient tout le monde, mais là ça s'impose sans doute, surtout dans la situation actuelle. Une table ronde est essentielle – avec tous.* Intervenante atelier.

La co-construction, à partir d'un travail sur les attentes des différents partenaires

> *N'avons-nous pas globalement été trop ambitieux ? N'y avait-il pas trop d'attentes vis-à-vis de ce projet ?*
> *La difficulté essentielle que je vois est que* ***ce projet implique des changements de comportement*** *(particulièrement la communication), et peut-être* ***un changement de pratique****… La difficulté essentielle que j'ai perçue (ce peut être une piste, mais qui paraît tellement simple) est de définir ensemble les objectifs et les attentes, pas seulement en petit groupe de pilotage mais vraiment en équipe,* ***en parlant aussi de nos attentes profondes****, ce que l'on espère réellement, de façon à ne pas être déçu, ou déçu de l'autre, ou déçu vis-à-vis des situations que se sont installées.Voilà. C'est restrictif, mais bon.* Animatrice d'atelier d'écriture.

Travail donc sur les attentes et les logiques des différents partenaires comme les deux piliers de la co-production : c'est cette mise en dialogue qui permet le déplacement des uns et des autres. Les différents partenaires ne sont alors pas fixés à leur place – et logique – respectives, mais ils se situent **dans l'écart, c'est-à-dire le lieu de la relation**. C'est-à-dire aussi le lieu, potentiellement, de la production, voire de l'innovation.

> *– J'ai retenu la question de la communication, entre* [collègu(e)s] *mais aussi avec l'ensemble des partenaires et les* [participant(e)s]. *Je crois que ce qui me fait avancer sur cette piste est la question des regards sur ce que tu appelles « attentes » (il faudrait se mettre d'accord sur*

le sens de ce mot) : pour moi, c'est clairement qu'il y ait des discussions très larges … un besoin de communication dans l'équipe (au sens global), et sur des sujets très concrets…
– On retrouve cette nécessité de partager le sens de ce projet. Il me semble nécessaire de refaire la genèse du projet pour les différentes personnes susceptibles d'être présentes, et notamment celles qui ne l'étaient pas lors de la mise en forme et en place…
Dans ce sens partagé à retrouver, il y a à mettre de la parole sur le contexte initial, comment ça a évolué, pourquoi ? Permettre qu'il y ait de l'interaction, des questions. On parlait du fait que tous les partenaires présents, y compris au comité de pilotage, n'ont pas nécessairement la même conception de ce qu'est un projet, et peut-être au-delà, de comment on gère un projet.
Cela ne vous est pas particulier, c'est le cas partout : il y a des conceptions différentes d'un projet parce que cela met en jeu l'identité professionnelle des personnes… sur des questions de pouvoir aussi : si un nouveau partenaire arrive, il y a une redistribution des cartes nécessaire. Et tout le monde n'est pas forcément favorable à cela, parce qu'on perd de son pouvoir, il faut se repositionner. Professionnelle de l'éducation.

Que perd-on, que gagne-t-on à collaborer, à co-produire ensemble ? C'est une des déclinaisons du travail sur les attentes. Cette mise en dialogue est un outil de la démarche projet. C'est aussi du temps à investir… qui en fait gagner beaucoup ensuite dans le déroulement même de l'action.

Et les attentes vis-à-vis des artistes : sont-elles travaillées avec eux ?

– Qu'est-ce qui est attendu de l'intervention d'artistes ?
– Je pense que nous n'en attendions pas tous la même chose.
*Moi, au niveau de la mission locale, je pense que ce que j'en attendais, c'était la possibilité d'avoir une continuité par la suite, c'est-à-dire d'aller ensuite beaucoup plus loin pour les emmener vers de la qualification : ça c'était important… C'était ma base pour pouvoir travailler avec eux, la continuité. Donc j'en attendais une sorte de « donner envie… », le côté ludique… **apprécier la forme du jeu**.* Responsable de Mission locale.

*– Ce que pourrait apporter la présence d'un artiste, …, c'est d'abord le regard qu'il peut avoir sur ces jeunes-là, comment il peut leur donner l'envie aussi d'aller poursuivre cette remise à niveau sur les savoirs de base, leur expérience, peut-être, de publics différents, pour expliquer peut-être le malaise par rapport aux savoirs, ils ont une expérience, ils travaillent avec des publics plus ou moins difficiles, sur des quartiers, avec des gens qui sont illettrés, d'autres qui ne le sont pas, donc **c'est peut-être ce retour d'expérience qui pouvait être intéressant.*** Responsable structure.

*– Ce que moi j'en attendais du côté artistique ? Ce serait un outil d'évaluation tout simplement, peut-être pas sur les savoirs de base, mais **comment la personne aujourd'hui est capable de faire face, pourquoi pas, à un employeur** ? Le fait qu'elle puisse s'exposer au public à un moment donné, on peut travailler là-dessus et imaginer que cette jeune-là, aujourd'hui, va pouvoir faire face à un entretien, avec d'autres choses mises en place, un atelier de préparation à l'entretien, où on pourrait juger de son évolution personnelle. Regardez le cas de* [une participante] *! **Pourquoi*** **[cette participante], *après tellement d'années où ma collègue a été à l'accompagner, où ç'a été difficile, où rien ne s'est mis en place, pourquoi, à un moment donné et très peu de temps après, elle signe son CAE ? Et moi je l'ai lié à ça, c'est-à-dire qu'à un moment donné, elle a trouvé quelque chose qui l'a tellement dynamisée qu'elle a fait un entretien qui a dû tenir la route...***
Pour moi, ça lui a donné un dynamisme, certainement aussi la possibilité de parler, parce que ça a été de vaincre un petit côté un peu timide devant un adulte, et donc devant un employeur, parce qu'elle a bien passé un entretien et, si elle a été retenue, c'est bien parce qu'il s'est passé quelque chose… !

Donc je le mettrais là, sur le côté dynamisme, en disant certainement : « Après tout je peux bien m'exprimer puisque je m'exprime devant des gens. Je suis capable d'écrire. Je suis peut-être aussi capable d'aller chercher du travail », parce que son objectif était bien de trouver un emploi... Responsable de Mission locale.

Un processus de travail conjoint artistes / partenaires du projet sur les attentes mutuelles est à mettre en œuvre. S'autoriser à dialoguer sur ce point avec les artistes pour construire des objectifs partagés.
Les raisons invoquées appartiennent à cette phrase « standard » : cette crainte d'aller « contre la liberté de l'artiste ». Elles peuvent être aussi liées au fait que les artistes – surtout ceux « reconnus » par la DRAC – sont trop loin des problèmes auxquels les professionnels du champ social sont confrontés.
Nous insistons sur le fait qu'il y a à travailler avec l'artiste sur les enjeux, c'est-à-dire d'une part, choisir des artistes qui sont attentifs à conduire leur processus de création – pour un temps de leur vie, ou de manière plus permanente, peu importe – en relation avec les problématiques du monde contemporain. Des artistes en création dans le même temps qu'ils s'impliquent dans ce type d'appel à projets.
Mais/et d'autre part, rentrer dans cette concertation, dans cette confrontation des attentes et des objectifs attendus. Pour que chacun se déplace et fasse ce travail de recherche à partir de l'art qui alors est ce levier formidable pour travailler l'essentiel, disions-nous : les traumatismes de l'apprentissage. Et reformuler les biographies d'apprentissage, ce dont témoigne cette évaluation. Nous voulons dire que c'est par l'expérience de la mise en jeu du processus de création formateurs, apprenants – et partenaires intéressés si c'est le cas – que les ricochets de cet action sont multiples.

– [La formatrice], *c'est comme les professions, elle nous disait : « Il faut écrire comme ça »... c'est ça ! Tandis que* [les artistes] *... ils ne nous disent pas comment il faut faire. Même (si) on leur demande comment il faut écrire, ils nous disent : « Oh, écrivez comme vous pensez ! » Eux, ils ne regardent pas s'il y a des fautes ou pas, ils nous disent : « Écrivez comme vous pensez ».*
– Mais [les artistes] vous disaient pourtant d'aller ensuite aux ateliers avec [la formatrice].
– *Oui, ils nous disaient, mais nous, on n'écoutait pas, on n'y allait pas. Ils nous disaient : « Il faut aller aussi le matin avec* [la formatrice] *pour faire les trucs de français et écrire », et nous, on disait : « Oui, on ira » et en fait on n'allait pas.*
– Ce dont vous aviez peur, c'était de retrouver la situation de l'école avec [la formatrice] ?
– *C'était pour ça que je ne voulais pas y aller !* Apprenante, 16/25 ans.

Les artistes tentent de répondre à cette attente, mais ici, plus sous la forme de la « politesse » à l'égard du pédagogue associé. Le sens et les modalités spécifiques des interventions de chacun n'ayant pas été élaborés et mis au cœur de leur relation, les apprenants perçoivent la politesse et donc n'en voient pas le sens. Ici, de plus, l'option choisie ne pouvait mettre qu'en échec le pédagogue : les textes réalisés en ateliers artistiques étaient corrigés en ateliers de savoirs de base. Le « scolaire » prenait une position hiérarchique : c'est lui qui avait le dernier mot (sur le travail symbolique des mots/maux). Ré-ouverture du traumatisme.

b) Co-construire y compris avec le public, ce qui suppose de travailler sur ses attentes également

– Si vous souhaitiez que je transmette quelque chose, vous aimeriez qu'il soit dit quoi, qu'il ressorte quoi de cette étude ?
– *Savoir qu'est-ce qu'on veut exactement !* ***S'il y a un truc qui ne plaît pas*** **[aux professionnels],** ***c'est bien d'aller voir et de laisser parler.*** *Par exemple, pour vous, vous savez pourquoi la plupart des gens ne viennent pas…*
– D'aller voir, d'écouter, de dire ce qui est attendu…

– À mon avis, c'est bien, ça : pourquoi ils ne viennent pas, pourquoi ils ne continuent pas ? À mon avis, si on parle avec chacun, et que chacun dise pourquoi … et vous [s'adresse à l'intervieweuse] *dites l'information.*
– C'est-à-dire quelles sont vos attentes ?
– *Oui.* Apprenant, 16/25 ans.

Une demande des apprenants qui souhaitent être sollicités dans leurs motivations

– Je dirais qu'on s'est beaucoup investis quand même à leur courir derrière, à les repérer… qu'on était très motivés par rapport à ça. Il nous semblait tellement que ça pouvait être intéressant.
Alors, est-ce qu'on n'a pas, nous, dépassé le projet en se disant : « Oui, ce sont des nouvelles technologies, ça peut leur plaire » ? Je ne sais pas, en fait, il faudrait qu'on puisse en discuter entre les trois personnes effectivement des centres de formation, et puis de cette envie qu'on avait de voir quelque chose de différent, qui était nouveau, c'était sur les nouvelles technologies...
– Votre hypothèse, en quelque sorte était que, à partir du moment où on mettait en jeu des nouveaux moyens d'expression…
– … parce qu'il était difficile effectivement de demander l'avis des jeunes. Enfin, vous voyez bien : on ne pouvait pas contacter tous les jeunes et leur demander : « Vous avez envie de travailler sur quoi ? » Peut-être qu'on aurait pu faire ça. Difficile de contacter tout un public pour essayer d'avoir ça, donc je pense qu'on est partis dans l'idée qu'effectivement ça pouvait être ça qui les intéressait. Et ça les a intéressés, parce que la production est quand même une belle production. Responsable de Mission locale.

Le travail sur les attentes n'est pas limité à : « *Vous avez envie de travailler sur quoi ?* » À notre avis, c'est même contraire - pourrait-on dire - à l'intention recherchée qui doit s'envisager tout particulièrement sous l'angle : à quelles conditions la mise en relation avec une forme artistique pourrait permettre aux apprenants de travailler les traumatismes de l'apprentissage ? Traumatismes de l'apprentissage qui ne sont pas que scolaires, les premiers apprentissages se font par exemple dans le cadre familial.
« *Vous avez envie de travailler sur quoi ?* » est quelque chose qui, effectivement, les renvoie à ce que la vie a pu leur offrir. Ici, il s'agit d'un travail par entretiens qualitatifs qui permette de construire avec eux des dispositifs artistiques adaptés. Dispositifs qui peuvent partir « totalement » de leurs attentes ou qui proviennent d'une élaboration conjointe, riche de sens Nous parlons d'élaboration et non pas de « convaincre » l'autre, « le motiver ».

– Après cette expérience, pour vous, quelles sont les conditions de réussite d'un tel projet, c'est-à-dire avec interventions d'artistes, que ce soit du côté du public jeune, que ce soit du côté des professionnels, des intervenants, des formateurs et des artistes ? Quelles sont les conditions maintenant, si vous tirez expérience de ce qui s'est passé…
– Je pense qu'il faudrait faire une enquête d'abord, auprès du public, auprès des jeunes, pour savoir ce qui pourrait les intéresser.
Et là encore, ça va être difficile : notre souhait n'a pas été de mettre slam et vidéoblog à la disposition du public. ***Vous avez vu l'affiche, on l'aurait mis sur mission locale, n'importe quel jeune aurait dit : « Ah ben tiens, sympa », mais il n'était pas forcément en situation d'illettrisme,*** *donc c'est là aussi, c'est peut-être travailler sur un repérage du public, c'est-à-dire déjà entre nous, conseillers mission locale, travailler avec nos partenaires…*
– Travailler en amont…
– Vous voyez bien, une sorte de brainstorming – qu'aimeraient-ils voir comme activités ? ça pourrait être l'apprentissage du code, ça pourrait être l'arbitrage du football, ça pourrait être

les nouvelles technologies –, mais, je pense, leur demander leur envie, et puis après, à un moment donné, peut-être les impliquer davantage dans le projet…
– Dès l'amont…
– Voilà. Alors je ne sais pas si c'est quelque chose d'utopique, si c'est quelque chose de réalisable, avec les objectifs qu'on a, même nous en mission locale, puisqu'on nous en demande de plus en plus, avec des objectifs de pérennisation d'emploi, ce qui nous fait des fois occulter ces problématiques de personnes en situation d'illettrisme, en difficulté sociale, parce qu'il faut penser qu'on a des objectifs à atteindre sur des placements d'emploi. Mais je crois qu'il ***faudrait travailler bien en amont, impliquer les jeunes.*** Responsable de Mission locale.

Ces propos mettent en lumière la conscience, en cours de l'action, qu'on ne peut travailler les hypothèses à la base des propositions d'action sans avoir également la connaissance des attentes des participant(e)s, première étape là aussi de la co-construction avec les apprenants.

Là aussi, en « cours de fonctionnement », prise de conscience des difficultés dues à l'absence des apprenants dans le processus de concertation, d'élaboration de l'action :

… il fallait absolument, au niveau du groupe de pilotage, que nous ayons la question du projet au cœur de notre pratique.
Au niveau des animateurs, il y a eu très vite consensus sur la notion de projet et sur le fait de permettre ***que ce soient*** **[les participant(e)s]** ***qui s'investissent en prenant en main la nature du projet*** *et que nous offrions la logistique qui en permettait la réalisation.* Animatrice d'atelier d'écriture.

Donner la parole aux personnes à qui les actions sont destinées afin qu'elles participent, qu'elles contribuent à l'élaboration de ces actions est tout à fait essentiel dans ce contexte : c'est la condition pour que les propositions soient la résultante d'une circulation de sens entre les professionnels et les personnes en situation d'illettrisme. En effet, si le contenu a du sens pour les personnes, elles se mobilisent, ce qui suppose de l'écoute, de la connaissance de leurs attentes, de leur « horizon d'attentes ».
L'inventivité que supposent les actions culturelles à mettre en œuvre dans la lutte contre l'illettrisme doit prendre sa source dans cette écoute, dans les processus de co-construction à générer[32], dans cette relation à établir entre les acteurs, dont font partie les personnes dites illettrées.

• S'attacher à connaître les horizons d'attentes en matière culturelle et artistique (des partenaires comme des apprenants), l'écart, la distance entre l'horizon d'attentes des personnes et des propositions ou des intentions liées à l'appel à projet.
• La proposition faite est une mise en relation : comment met-on en relation avec une expérience esthétique… et cela concerne autant les formateurs que les apprenant(e)s.
Et surtout que la personne en formation participe à sa formation et à la réflexion sur ce qui doit se construire *avec* elle et non *pour* elle.

[32] *Comme le dit Mme Vinérier en ultime conclusion : entreprendre de réapprendre en situation d'illettrisme et dans la dynamique de la chaîne des savoirs,* ***« c'est en quelque sorte désinstitutionnaliser la formation pour que celle-ci soit reconstruite et pensée avec les personnes concernées »****. C'est tenter d'opérer dans ce secteur et avec ce public d'apprenants ce qu'on commence à appeler la révolution de l'apprentissage. « La deuxième révolution que ce réapprentissage doit faire, c'est de se comprendre et de s'apprendre* ***comme boucle réflexive*** *de mise en forme et en sens de ce qui est sans forme et, pire, difforme.* ***Comprendre l'apprentissage comme réflexion*** *implique de se libérer d'un conditionnement mortifère et permet à chacun de s'approprier ce qui lui arrive. Se réapproprier son pouvoir de réflexion est le cœur, le secret de l'apprentissage. » Cf.* René Barbier.

c) La relation « primordiale » de co-construction : celle du formateur et de l'artiste

La relation artiste / pédagogue des ateliers de savoirs de base : c'est la relation qui doit disposer des moyens les plus importants en termes de temps de concertation et de co-présence.

> *Avec des frustrations qui naissaient assez systématiquement parce qu'ils étaient amenés, du coup, à naviguer d'une forme effectivement très scolaire à quelque chose qui était plutôt de l'ordre de l'expérience, de l'écriture, du son, de la vidéo, etc., donc du coup, ils étaient sans cesse coupés entre deux formes et ça ce n'était vraiment pas souhaitable du tout, du tout.*
> *Ça, il faut vraiment qu'on en tire les conséquences, et de bien penser aussi la relation entre la partie formation et la partie artistique, c'est des approches tellement différentes que les deux confrontées, ce n'est quand même pas bien, en fait ! Ça c'est le gros morceau, en fait.* Structure artistique.
>
> *– Par contre, il ne faut pas perdre de vue que le projet doit être élaboré conjointement entre l'artiste et l'intervenant, le formateur, donc la difficulté va tenir à ça : à trouver des affinités. Ça repose beaucoup sur l'humain, parce que ça repose aussi sur l'ouverture d'esprit de l'un et de l'autre, et sur la capacité à un moment de comprendre le fonctionnement, c'est-à-dire qu'il faut qu'il y ait vraiment* ***une adéquation, et que les deux se répondent****.*
> – Et pour trouver l'adéquation ou, en tout cas, ce déplacement mutuel de l'un vers l'autre, il faut vraiment ce temps de mise en dialogue de ses propres représentations en tant qu'artiste, intervenant, pédagogue, professionnel, mais ce temps où on s'entend dans nos grandes différences…
> *– Ah oui ! Oui, non mais c'est ça. Parce que sinon, les jeunes, là, naviguaient parfois dans des formes très contradictoires, donc pour s'y retrouver… Déjà nous, on ne s'y retrouvait pas. Alors eux !*
> *Bon… il y a une approche d'abord sensible du mot, de sa sonorité, de sa représentation mentale* [les ateliers artistiques], *etc. Et puis on ramène ça à quelque chose quasiment contraire où, là, on va prendre le mot dans sa fonction grammaticale* [la matière est retravaillée en sdb] *: du coup ça donnait des choses qui, parfois, donnaient des chocs… Et du coup, ça se traduisait effectivement par des blocages qui, des fois, devenaient des blocages humains aussi, etc. Donc ça c'est important de bien le penser effectivement avant !*
> – Le penser et pouvoir aussi l'envisager comme un apprentissage de circulation entre différents univers…
> *– Oui, tout à fait. Ça c'est presque quelque chose à inventer là !…*
> – Et alors ? Comment vous inventeriez les choses ?
> *– Par ailleurs, on a l'expérience de travailler avec un lycée sur l'option cinéma-audiovisuel, donc on travaille avec un enseignant qui est un enseignant de français, et qui est un passionné de cinéma, et qui, lui, est amené régulièrement à faire de l'analyse de films avec ses élèves.*
> *Et nous, très souvent, on arrive donc avec des formes beaucoup plus expérimentales, de l'art vidéo, des choses qui sont avec des démarches assez différentes.*
> *Mais se crée un pendant qui fonctionne sur le mode de l'analogie, c'est-à-dire : comment on crée des analogies entre les choses, et ce qui fait que ça fonctionne très, très bien, et pourtant les méthodes pédagogiques sont différentes.*
> *Du coup, c'est très intéressant parce que, quand on travaille ensemble, on rentre dans un dialogue aussi, et les élèves se prennent au jeu du dialogue…*
> – Et vous disiez, effectivement du point de vue des professionnels, vous parliez d'expériences : ils participent aux ateliers ?
> *– Oui.* Structure artistique.

– En général on essaie de travailler avec des artistes aussi où on va éviter les enjeux esthétiques, artistiques, et vraiment rentrer dans une pratique créative, on n'est pas dans un cadre de production artistique.
– Il y a des artistes qui considèrent qu'en amont, le processus de création se partage, après il aboutit différemment, et…
– ... voilà, oui. C'est aussi des discussions que, nous, on a avec les artistes : quels sont, eux, leurs enjeux ? qu'est-ce qu'ils projettent là-dedans ? ... parce que des détournements ça arrive, et c'est le genre de choses qu'on essaie d'éviter quand même aussi ! Structure artistique.

Concertation, co-construction, élaboration des objectifs ne veut pas dire, par exemple, que les textes réalisés en ateliers artistiques d'écriture sont corrigés en ateliers de savoirs de base. Ce qui fut l'option choisie pour un projet et qui ne pouvait que mettre en échec le pédagogue.
C'est ce que relatent les propos qui suivent :
– Et donc vous n'avez pas eu de temps de concertation entre vous ?
– Non, pas du tout. Par contre, ce que l'on a fait, c'est qu'à un moment donné, on a demandé à ce qu'il y ait des temps au moins de discussion, au moins entre la formatrice et l'artiste. Comment on travaille ensemble ?quels outils on crée ?
– Par contre, qu'est-ce que vous pensez, vous, de votre expérience, du fait que la matière de l'artiste et la matière de la formatrice soient la même ?
– J'en reviens à cette histoire d'analogie, c'est-à-dire d'essayer de travailler sur des formes plutôt analogues que sur la même matière. Des formes analogues qui permettent à un moment donné aux jeunes de faire la relation sans que ce soit juste une relation d'objets. Ils n'avaient pas envie de retravailler un texte qu'ils avaient créé… tellement on se remet en cause pour dire les choses. Ils créent quelque chose avec un processus artistique créatif qui est de l'ordre du sens. D'un seul coup, ils le ramènent à quelque chose... ils n'avaient pas envie du tout, ça ne les amusait pas, c'était réduire ce qu'ils venaient de faire avant. Alors que travailler sur des procédés plus analogues…
– De mon point de vue, c'est un casse-pipe à la fois pour les jeunes et la formatrice…
– Oui, oui ! Et ça s'est vu… Il y a une des stagiaires qui a pleuré parce qu'elle était en train de travailler sur la voix, le texte, elle s'enregistrait, et puis d'un seul coup, il fallait qu'elle travaille grammaticalement ainsi que l'orthographe de son texte. Je comprends parfaitement qu'elle n'ait pas... Et on avait beau lui rappeler le cadre, « mais c'est une formation ! »... mais bon, ça elle s'en fiche ! ce n'est pas son enjeu. C'est notre enjeu à nous, pas le sien.
– C'est un levier important en termes de méthode.
– Oui, je crois. Structure artistique.

Le lien entre la matière artistique et la matière pédagogique est à chercher entre artistes et formateurs participant aux ateliers artistiques.

De plus, il est important que l'artiste qui intervient soit toujours en train de poursuivre sont travail de création. Sinon, en effet, ce n'est pas le même apport.

Ainsi, artiste, formateur et apprenants participent à la co-production de la formation.
Les ateliers artistiques permettent de partager avec l'artiste ce cheminement du processus de création :
- qui devient pour le pédagogue, inventivité pédagogique,
- et ce, en relation avec les apprenants qui, eux, deviennent non seulement co-acteurs d'apprentissages fondés sur la réflexivité, mais aussi co-chercheurs, questionnant[33] le sens et les enjeux de la formation

[33] C'est ce que reprend Anne Vinérier dans sa thèse. Selon donc la synthèse de René Barbier, *elle leur propose de participer à une recherche dans laquelle ils ne vont pas être que des « informateurs » ethnographiques, mais d'authentiques chercheurs de sens sur leurs conditionnements et leurs résiliences dans leur rapport au savoir, à la lecture*

dans laquelle ils sont en train de s'engager, pour finalement participer à ce processus de recherche et à son partage.

IV - LES CONDITIONS DE CETTE RELATION PARTENARIALE

La nécessité d'un cadre explicite, précis et permanent : première formulation de l'accompagnement du projet
Cette relation doit se formaliser à travers des principes énoncés explicitement et un cadre permanent qui accompagnent l'appel à projet.

Ce cadre se traduit par un certain nombre d'outils
Ces outils sont autant d'indicateurs pour l'évaluation. Les indicateurs sont qualitatifs.
En effet, c'est sur leur existence ou sur leur absence que s'appuie l'évaluation.

a) constituer un comité de pilotage
Le comité de pilotage devrait être constitué :
- des opérationnels,
- de l'artiste
- du formateur / de la formatrice
- et d'apprenants.

b) la réalisation d'un diagnostic de l'existant en matière de ressources artistiques et culturelles sur le territoire et les raisons du choix de tel ou tel artiste

Ceci permettra aux associations qui ont des partenaires artistiques de considérer s'ils peuvent intervenir dans le cadre de cet appel à projets et ainsi de travailler le clivage – et les représentations associées – entre les propositions d'intervenants artistiques que feraient les opérateurs et celles qui seraient considérées par la DRAC[34].
Ainsi ce propos :

> *– … Mon regret, c'est de ne pas avoir saisi cette occasion pour valoriser un projet que nous travaillons depuis des années et qui, avec le recul, aurait peut-être pu entrer dans cet appel à projets…*
> – « Je n'ai peut-être pas été assez offensive », disiez-vous. Qu'est-ce qui vous a empêchée d'être plus « offensive » dans cette situation ?
> *– Peut-être le manque de confiance par rapport à notre projet. Nous n'avons pas cette reconnaissance au niveau du… oui, par rapport à la Drac, nous n'avons pas cette reconnaissance. Donc le présenter là, c'était le mettre en balance avec d'autres acteurs reconnus, eux, par la Drac.* Responsable de structure.

Cela éviterait de faire appel à des artistes trop éloignés[35] du territoire d'intervention, ce qui a produit un manque de suivi et de relation entre opérateurs et artistes, et valoriserait les démarches artistiques déjà existantes.

---

et à l'écriture. L'atelier artistique est un formidable levier pour cela car chacun est à parité de relation à l'art : formateur comme apprenants. Les formateurs eux-mêmes y font un travail sur leurs conditionnements pédagogiques.

[34] Extrait d'un propos d'une responsable de structure
- Ça renvoie au questionnement par rapport à la Drac : des intervenants que nous supposons sur le terrain compétents et disponibles pour mener des projets seront-ils agréés par la Drac ?

[35] Extrait d'un propos d'une responsable de structure
- Pour qu'il y ait du travail en commun en amont entre l'animateur culturel et la formatrice (c'est cela qui a manqué, finalement), il aurait fallu quelqu'un sur place, pas quelqu'un qui vienne de Paris avec des frais à chaque fois.

c) construire la confiance entre les partenaires

• par exemple en donnant le cadre budgétaire
Ces éléments commencent à être bien repérés :
- pour ne pas laisser les opérateurs partir sur des perspectives hors de propos et d'échelle, la connaissance de l'enveloppe budgétaire est un élément essentiel : il est nécessaire que les acteurs aient connaissance de la bonne échelle budgétaire.

> *Il me semble que la commande de la Drac (on a l'impression que c'est le vilain petit canard et qu'on tire à boulets rouges dessus, loin de là, mais on répondait à la commande de la Drac) était très imprécise, on n'avait pas de volume financier… On avait posé la question, on ne nous a pas répondu.* Responsable de structure.

• et en donnant de la **lisibilité aux critères d'attribution**

> *C'est quelque chose que nous avons appris* in fine*, nous ne connaissions pas les critères.* Responsable de structure.

Cela concerne également les critères de décision touchant les intervenants : connaître les critères d'agrément des acteurs culturels et artistiques.

Pour les opérateurs et les intervenants, il est le plus souvent difficile de se projeter avec ses moyens humains, dans un cadre non explicite et qui ne tient pas compte des contraintes.

Il y aurait donc à clarifier les règles du jeu en ce qui concerne la mise en œuvre de l'appel à projets. L'originalité et la pertinence de cet appel à projets prennent appui sur la transmission claire des critères de décision. Ceux-ci doivent être à la fois **explicites** et **souples,** c'est-à-dire comportant un certain degré d'adaptation pour approfondir cette dimension de recherche.
Cet appel à projets, comme il le fait avec la présente évaluation, nécessite une dimension renouvelée de recherche et d'expérimentation : être un laboratoire qui teste des hypothèses et produit du savoir.
Ce n'est pas seulement une action sur les personnes dites illettrées qui doit être recherchée, c'est le développement et la production du savoir chez les professionnels et l'ensemble des acteurs.

d) de l'expérimental à la pérennisation par l'intégration dans le « droit commun » de l'action des institutions culturelles et des équipes artistiques

> *– À partir de là, c'est très riche, mais le temps imparti est trop court et la question de la pérennisation se repose : quelle suite donner à cette action ? Faire naître l'envie, le déclic, c'est bien, mais on ne parle pas de pérennité, on ne parle pas de continuité, c'est dommage. C'est mon ressenti, je le pose, et les questionnements, c'est souvent le cas des actions qu'on démarre ; ce n'est pas une action qui doit être ponctuelle.* Responsable de structure illettrisme.

> *– Vous soulevez l'importante question de la pérennité des actions. Une action n'a pas forcément vocation à durer éternellement. Il faut se méfier des actions que l'on perpétue : au bout d'un moment, on ne sait plus quel était le projet de départ.*
> *Mais en même temps on travaille d'une manière extrêmement aléatoire : on travaille sur des besoins relativement permanents quand on est sur une population dont on a identifié les besoins dans un certain nombre de domaines. Ces besoins ne vont pas être résolus en trois ou six mois. On fonctionne effectivement sur des financements toujours très courts et compliqués à remobiliser d'une année sur l'autre.* Responsable structure de formation.

Il reste, à partir de cette expérience, à continuer de produire des savoirs qui se prolongent vers d'autres actions et d'autres niveaux territoriaux.

e) la formation et/ou des séminaires de travail en amont

Le texte initial de l'appel à projets précise : « *Chaque porteur de projet bénéficiera d'une formation prévue le 13 novembre 2007 (au Domaine George-Sand) qui lui permettra de mieux appréhender les enjeux de la lutte contre l'illettrisme, de mieux connaître les partenaires régionaux, de s'inscrire dans une dynamique partagée avec d'autres acteurs culturels. Cette journée permettra, en outre, de rencontrer les différents conseillers de la DRAC qui, le cas échéant, pourront vous accompagner.* »

• Ces actions de formation doivent permettre de « travailler » et mettre en dialogue les représentations des uns et des autres –on en a vu l'importance dans le 1er chapitre :

- sur les enjeux de la lutte contre l'illettrisme,
- sur la propre relation à l'art des médiateurs du projet / institutions /opérateurs / formateurs.

• Mais aussi mettre en œuvre des outils de résolution de problèmes, d'accompagnement de la réflexion et notamment de formalisation de ce lien pédagogie des savoirs de base et pédagogie artistique.

> *Quelque chose qui puisse peut-être nous aider à réfléchir à comment continuer : identifier la situation problème dans le projet qui nous occupe en ce moment, qu'est-ce qui a présidé dans l'advenue de ce problème ?*
> *… Non en se lamentant sur ce qui nous manque, mais en s'appuyant sur ce qui a été le déclencheur, la rupture, l'obstacle plus exactement, en essayant d'approcher au mieux l'obstacle que nous avons rencontré.*
> *… Et à partir de la détermination de ce ou de ces obstacle(s), comment déplacer ou contourner l'obstacle pour pouvoir rebondir sur ce qui fait rupture, ce qui nous bloque en ce moment les uns et les autres.* Responsable structure de formation.

… Tout est dit dans ce propos.

> – Vous disiez que vous vous posiez la question de la présence d'un ou d'une psychologue à des moments pour les acteurs eux-mêmes…
> *– Oui.*
> – … de manière à ce que chacun se déprenne, parce que, bien que vous travailliez avec l'artistique, en fait, il faut aussi se déprendre... en tout cas que ça produise du savoir ?
> *– Ça, c'est vrai que... bon, à un moment il y a une interrogation par rapport à ça. Après, moi je ne pouvais rien faire, ce n'était pas mon travail.*
> *Je trouve que ce sont des puzzles (ces jeunes), avec souvent la fragilité de tous ces morceaux, et qu'à un moment les morceaux peuvent être cohérents et coller entre eux un jour, et puis le lendemain matin être complètement éclatés.*
> *Moi j'ai été un peu désarçonnée par rapport à ça.*
> *On a parlé avec les jeunes qui étaient là, donc ils se sont confiés à nous. Ils nous ont parlé des problèmes.*
> *Après, on peut se dire : « On ne peut pas faire grand-chose, si ce n'est discuter, essayer de comprendre ce qui se passe, leur donner peut-être des pistes de réflexion », mais après c'est tout… une certaine impuissance par rapport à une vie qui est complètement chaotique pour la plupart.* Responsable structure artistique.

Apparaît là un besoin d'accompagnement également du côté des opérateurs artistiques.

f) poser un cadre qui développe la production de connaissance

Cette relation ateliers artistiques / ateliers de savoirs de base doit s'accompagner d'outils qui permettent de développer une connaissance de la complexité, et en même temps du formidable potentiel, de cette relation.
C'est ce dont nous avons modestement tenté de rendre compte dans le cadre de cette évaluation formative.

CONCLUSION

Le résultat central de ce travail réside dans le constat que les activités culturelles et artistiques dans la lutte contre l'illettrisme permettent de modifier le rapport à l'apprentissage de la part de l'apprenant, condition conduisant le plus souvent celui-ci à poursuivre sa formation.
La singularité de la pratique artistique permet de contrecarrer la difficulté de réapprendre, revisite l'apprentissage et dé-cristallise les stigmates liés à l'échec scolaire.
Les ateliers artistiques peuvent ainsi permettre la mise en œuvre d'un travail symbolique qui se réalise sur la propre histoire d'apprentissage de l'apprenant.

L'enjeu pour les apprenants n'est-il pas alors de se ré-accaparer le terme d'illettré(e) pour le faire entrer dans le « droit commun » des personnes en situation d'apprentissage ?
Complémentairement, les ateliers, conduits par des artistes en prise avec leur propre dynamique de création, entraînent une modification et une inventivité pédagogiques de la part des formateurs.

Ces résultats essentiels -mais non exclusifs- supposent certaines conditions dans la conception même et dans la mise en place des projets que nous avons examinés au long de cette évaluation.
La fonction de laboratoire de cet appel d'offres est ici mise en lumière : un laboratoire qui doit maintenant produire une réflexion, un savoir transmissible, pour passer d'une expérience, du dispositif exceptionnel, temporaire, à une intégration de l'expérience, cette fois dans le « droit commun » de l'action culturelle et artistique des institutions et des équipes soutenues par le ministère de la culture, contrecarrant par là la réalité actuelle qui consiste à considérer les politiques à publics dits « spécifiques » comme la variable d'ajustement des budgets de fonctionnement de l'administration et des institutions culturelles.
La mise en œuvre d'une formation conjointe artistes / formateurs, afin qu'ils puissent confronter leurs logiques respectives d'intervention et élaborer des protocoles où les apports des uns et des autres se feraient en toute complémentarité, permettrait de consolider les acquis indéniables de l'appel d'offres à projet de la DRAC Centre et poseraient des bases solides pour une poursuite de ces actions grâce à l'implication de l'administration, des associations et des institutions culturelles aux niveaux régional et national.