

PRATIQUES CULTURELLES DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME

*Edris ABDEL SAYED,
directeur pédagogique de l'association Initiales à Chaumont,
doctorant en sciences de l'éducation, laboratoire Trigone, Lille 1, EA 1038*

■ Les pratiques culturelles sont apparentes dans la société française : lecture de la presse, développement d'expressions culturelles amateur (musique, peinture, danse, théâtre...), fréquentation de bibliothèques, de salles de cinéma ou de spectacles, de musées, de grandes expositions, de Journées du Patrimoine. De nombreuses enquêtes rendent compte des pratiques des Français dans ce domaine. Qu'en est-il des personnes peu scolarisées et peu qualifiées ? Qui sont-elles ? Quels regards portent-elles sur la culture ? Ont-elles au quotidien des pratiques que l'on peut assimiler à des pratiques de culture ? Si oui, sont-elles connues et reconnues par les professionnels de la lutte contre l'illettrisme ?

Notre questionnement et notre réflexion se rapportent à une recherche universitaire que nous sommes en train de mener sur le thème " Culture et illettrisme " pour mieux comprendre l'apport des pratiques de développement culturel en formation. Dans ce cadre, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de vingt adultes de faible niveau de scolarisation et de faible niveau de qualification.

DES PARCOURS SINGULIERS, DES CARACTERISTIQUES COMMUNES

Nous avons rencontré douze femmes et huit hommes inscrits dans une démarche d'apprentissage au sein d'un organisme de formation, d'une Maison d'arrêt ou d'une structure relevant du domaine socioculturel. Ils sont âgés de dix-huit à soixante-deux ans et vivent en Champagne-Ardenne, en Rhône-Alpes, en Bourgogne, en Picardie, dans le Nord Pas-de-Calais ou en Belgique francophone. L'étude de l'environnement familial et social, de leurs parcours scolaires et professionnels nous apporte un éclairage en termes de connaissance de ces adultes peu scolarisés et peu qualifiés.

L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET SOCIAL

La plupart des interviewés appartiennent à des fratries importantes. Au sein de leurs familles, la moitié d'entre eux a connu une rupture familiale : placement dans des familles d'accueil, absence de relation avec l'un des deux parents (père inconnu, abandon dans l'enfance, décès), souffrance relative à la maltraitance.

Au sujet des parcours scolaires de leurs parents, quatre apprenants-stagiaires n'ont pu communiquer d'informations. Pour la majorité des autres parents, ces parcours sont réduits et parfois inexistantes. Ainsi, seuls trois parents ont une qualification : CAP boucherie, secrétaire, agent administratif. Les autres n'ont pas fréquenté l'école (trois) ou l'ont quittée au bout de trois années (un) ou encore à l'âge de quatorze, quinze ou seize ans. On peut noter qu'aucun parent n'a poursuivi d'études au-delà du niveau V. Ils rencontrent, selon les propos des apprenants-stagiaires, d'importantes difficultés dans leur rapport à l'écrit. Par ailleurs, il apparaît que quatre sur vingt des apprenants-stagiaires ont l'un ou les deux parents d'origine étrangère. La situation face à l'emploi est à l'image des parcours scolaires. Si l'un des interviewés déclare qu'aucun de ses parents n'a jamais travaillé, les autres appartiennent aux catégories socioprofessionnelles suivantes : gardien d'immeuble, éclusier, veilleur de nuit, artisan, maçon, plombier, soudeur, chauffagiste, préparateur de commandes en usine, ouvrier en filature, tonnelier, agent administratif, secrétaire.

LA VIE SCOLAIRE

Les parcours scolaires des personnes interviewées, sont, comme pour leurs parents, inachevés et vécus sur le mode de l'échec. Ces parcours se caractérisent par des redoublements et des orientations vers des dispositifs scolaires parallèles au système classique, voire vers des instituts spécialisés. Les termes " école de réadaptation, classe de transition, classe de perfectionnement, 3^e pratique, apprentissage, internat éducatif " ainsi que les sigles " CLIS, CES, CPPN, IME, IREO, EREA, CFA " ¹ ponctuent les récits des apprenants-stagiaires. Onze d'entre eux citent le passage par un ou des dispositifs spécifiques, cinq parlent d'apprentissage (CAP collectivité, cuisine, soudeur et chauffagiste). La sortie du système scolaire s'échelonne entre

¹ CLIS : Classe d'Intégration Scolaire, CES : Classe d'enseignement spécialisé, CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau, IME : Institut Médico-Educatif, IREO : Institut Rural d'Éducation et d'Orientation, EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté, CFA : Centre de Formation d'Apprentis

quatorze et dix huit ans. La scolarité s'est terminée en CE2, en 5^e, en 3^e mais aussi en 3^e pratique, 3^e CPPN ou qualifiée d'EREA.

La grande majorité (dix-huit sur vingt) parle clairement d'un rapport difficile, voire douloureux, avec l'école. Les difficultés sont de plusieurs ordres et parfois multiples. Il s'agit de difficultés dans une matière (mathématiques, orthographe, lecture...) ou d'ordre plus général. C'est un sentiment d'inaptitude qui domine. Parmi les raisons évoquées, on peut distinguer deux catégories : l'une se caractérise par des motifs liés directement à la famille ou à l'école, et l'autre par des motifs internes liés à soi (mal-être, santé, troubles du langage, représentations négatives de l'institution scolaire). Il est rare qu'une seule de ces catégories soit évoquée.

LA VIE PROFESSIONNELLE

Elle est souvent difficile, semée d'interruptions, de périodes de chômage. L'évolution professionnelle semble inaccessible. Les expériences sont réduites à des métiers non qualifiés: femme de ménage chez des particuliers ou employé pour l'entretien dans des usines, aide aux personnes telle que la garde d'enfants ou de personnes avancées dans l'âge, manœuvre, ouvrier en petits travaux, jardinage, entretien. Au moment où nous les avons rencontrés, leurs statuts sont divers et parfois multiples : ils sont en situation de travail (huit), en formation (onze), en contrat d'apprentissage (un), en arrêt maladie (un), en CAE -Contrat d'Aide à l'Emploi- (un) et/ou demandeurs d'emploi (neuf), bénéficiaires du RMI (quatre).

Nos observations, obtenues à partir d'un échantillon réduit, restent partielles. Cependant, elles renvoient à des grandes tendances soulignées par d'autres études : *" un faible niveau de scolarisation, l'absence de possession de diplôme (...), une appartenance aux catégories socioprofessionnelles les plus basses, une appartenance des parents à ces mêmes catégories "* (V. Leclercq, 1999, p. 41). Les résultats de l'enquête INSEE 2007 " Les adultes du Nord Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter) " confortent les données que nous avons recueillies lors de l'analyse des entretiens. L'environnement familial exerce une influence : *" Pour près d'un adulte d'aujourd'hui sur quatre les parents ne lisent jamais, et près d'un adulte sur cinq dont le parent ne lit pas éprouve de graves difficultés à l'écrit "* (INSEE 2007, p. 29). Ces tendances ne signifient pas pour autant que l'illettrisme soit synonyme d'exclusion : *" Les personnes sont dedans mais également, parfois, en dehors de la sphère économique pour certaines ou dans d'autres sphères pour d'autres "* (H. Lenoir, 2001, p. 30). Précisons que notre échantillon se compose d'adultes inscrits dans des dispositifs d'accompagnement de publics vivant des

situations d'exclusion.

Les parcours scolaires et professionnels que nous avons observés posent la question du déterminisme social et familial. Si l'on ne peut nier la réalité d'une reproduction sociale et culturelle, nous devons nous interroger sur les conditions rendant possible une ouverture, un dépassement des rapports d'opposition que les différents espaces sociaux entretiennent habituellement entre eux.

LEURS REPRESENTATIONS DE LA CULTURE

Il nous a semblé que le terme " culture " n'était pas toujours connu des interviewés : "*J'ai déjà entendu, mais j'essaie de le savoir, de réfléchir qu'est-ce que c'est la définition*". La culture est souvent envisagée comme une action concrète exprimée à l'aide de verbes : savoir dire, lire, écrire, se débrouiller dans la vie... Pour tous ceux qui ont répondu à notre question, la culture est à la fois nécessaire et précieuse. Les représentations que nous avons pu identifier rejoignent les différentes conceptions de la culture exposées dans le cadre du colloque " Ateliers d'écriture et illettrisme " par V. Leclercq (2007).

LA CONCEPTION PATRIMONIALE

Pour huit personnes, la culture s'incarne dans l'appartenance à un pays, à une identité, à des savoir-faire, à un patrimoine économique, historique. Elle porte sur des aspects concrets de la vie quotidienne en termes de transmission de connaissances et d'expériences : "*De génération en génération des fois y a des secrets de familles, les recettes, les choses simplement pour soigner telle ou telle chose (...)*". Il s'agit plus d'une transmission de traditions, savoir-faire, manières d'être que d'objets matériels tels que les chefs-d'œuvre (peinture, littérature). La référence au patrimoine artistique est peu présente. Ces représentations de la culture sont ancrées dans le monde concret et visible. Elles rejoignent les travaux portant sur la culture illettrée par le fait qu'elle se fonde sur une praxis, sur l'expérience et sur le savoir-faire, on apprend en faisant, en observant. (D. Brunetière, J. Metay, T. Sylvestre, 1990).

LA CONCEPTION INSTRUMENTALE

Elle est la plus répandue. Elle est présente chez quatorze sur vingt des apprenants-stagiaires et se traduit notamment par une double maîtrise : celle des savoirs de base (lire, écrire, compter) et celle des " choses de la vie ". Onze

sur vingt des apprenants-stagiaires associent la culture aux apprentissages scolaires. Etre cultivé peut être équivalent à posséder un capital de connaissances scolaires, avoir réussi à l'école et être intelligent.

Les apprenants-stagiaires pensent que d'autres savoirs existent transmis par d'autres voies : *" La culture, ça s'apprend à l'école, par la vie, par la famille "*. Ces savoirs ont pour principal enjeu l'autonomie de la personne : *" Pour moi, la culture, c'est quelqu'un qui sait se débrouiller tout seul, s'adapter, qui va faire ses courses et qui peut lire quelque chose, qui sait se présenter pour aller chercher un papier, qui n'a pas peur de se présenter même qui savent pas lire et écrire "*. La culture, c'est aussi la capacité à s'ouvrir sur le monde et pouvoir le lire : *" La culture pour moi c'est vaste, c'est l'univers, c'est le monde entier, c'est comment va le monde. Donc, la culture, c'est tout ce que ça englobe. C'est les informations au quotidien, et pouvoir apporter enfin, tirer des conclusions par rapport à tout ça, par rapport à tout ce qu'on entend au quotidien "*.

LA CONCEPTION ANTHROPOLOGIQUE

Six sur vingt des apprenants-stagiaires ont cité cette conception de la culture. Elle est la marque d'un intérêt, pour ce qui est envisagé comme " exotique " : *" Ça veut dire apprendre d'autres... euh, un autre mode de vie différent du mien, c'est-à-dire apprendre une autre langue, comment ça se passe dans un autre pays, comment y vivent, ça j'aime bien moi (...) (Culture, ça me fait penser) au dépaysement, l'Indonésie, le Pérou, oh oui, j'adore ! "*. La culture est donc aussi une ouverture vers des univers différents, une curiosité à l'égard de choses inconnues, une possibilité d'élargir son propre horizon.

LA CONCEPTION ESTHETIQUE

Cette quatrième conception de la culture n'apparaît pas en tant que telle dans les entretiens avec les apprenants-stagiaires. L'émotion produite par la présence d'une œuvre d'art qui nous arrache à notre propre monde pour nous transporter vers un autre univers ne semble pas être une expérience vécue par les apprenants-stagiaires. La notion de plaisir esthétique est absente des discours interprétés. Serait-elle l'apanage, le privilège des classes moyennes ou des gens "cultivés" ?

Les représentations de la culture des apprenants-stagiaires font écho à un rapport à l'écrit qui reste fragile. La culture est ainsi entendue en premier lieu comme un outil de liberté vis-à-vis de soi-même et des autres. Elle est le garant d'une autonomie concernant les actes de la vie quotidienne, les relations avec

autrui, et la capacité à prendre sa place dans la société. Elle traverse la vie dans son ensemble. Les travaux de Jean-Claude Passeron sur le sens du terme culture confortent nos observations. Il souligne la prédominance de la "culture comme style de vie" au sein des cultures populaires, qui se traduit par des représentations, des pratiques, des moments de la vie sociale, des catégories de la pensée, des sentiments... Les représentations que nous avons identifiées répondent aux caractéristiques des cultures populaires. Ces dernières obéissent à une logique particulière dans l'équilibre des dimensions qui les composent : au côté de la culture comme " style de vie ", d'autres dimensions sont présentes mais beaucoup moins prégnantes. Il s'agit des dimensions de la culture comme " comportement déclaratif " et de la culture comme " corpus d'œuvres valorisées ". Ces deux dimensions trouvent toute leur place au sein des cultures dites " savantes " (J.C. Passeron, 2006, p. 494-507).

Cela nous amène à penser qu'une des conditions facilitant le dépassement des frontières opposant culture savante/culture populaire, culture légitime/culture illégitime repose sur la transformation des représentations des apprenants-stagiaires comme des accompagnateurs.

Bernard Lahire utilise le terme de "dissonance" pour expliquer la co-existence ou l'alternance de pratiques, de préférences ou de consommations culturelles chez un même individu. Les dissonances s'expliquent par la pluralité des influences socialisatrices auxquelles les individus sont exposés et par la pluralité des contextes dans lesquels ils sont amenés à consommer. La conscience et la prise en compte des équilibres en présence par les accompagnateurs dans les contextes pédagogiques proposés, pourraient contribuer à la construction de "nuanciers culturels individuels différents." (B. Lahire, 2004).

Le rapport à la culture des apprenants-stagiaires nous conduit à nous questionner sur la nécessité de construire des interactions, dans un programme de formation, entre les dimensions linguistiques, culturelles et sociales. Car, la culture n'est pas pensée ici comme une entité extérieure à l'individu, mais plutôt comme un processus dynamique qui participe à sa construction personnelle en interaction avec le monde qui l'entoure. Pour cela, n'est-il pas nécessaire que la culture des apprenants-stagiaires, avec ses spécificités et ses limites, soit connue et reconnue par les intervenants ? Cette connaissance approfondie nous semble indispensable pour définir les fins et les moyens des actions de formations linguistiques.

LEURS PRATIQUES CULTURELLES

Pour mieux connaître les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires, nous avons posé les questions suivantes : avez-vous des activités en dehors de la formation ? Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous avez un peu de temps libre ? Les pratiques culturelles que nous avons identifiées se répartissent en deux catégories : les activités extérieures et les médias.

LES ACTIVITES EXTERIEURES

L'activité la plus répandue semble être "se promener". Cela concerne treize personnes sur les vingt. Ces pratiques sont solitaires ou en famille ou encore avec des amis. Ces promenades n'engagent pas de dépenses financières et restent limitées à l'environnement proche et connu (ville ou campagne). Elles permettent de sortir de l'isolement et répondent à une attente en termes de lien social.

La fréquentation d'espaces socialement ouverts tels que les bars, cafés, discothèques, bowling concerne trois personnes. L'inscription dans un tissu associatif, la participation à des réunions publiques sont également présentes et concernent quatre personnes. D'autres activités sont citées, plutôt en rapport avec la nature et solitaires : le jardinage (un), la pêche (un), le quad (un).

Les visites à caractère culturel (musées, monuments), la fréquentation des lieux de spectacles (théâtre, cirques, concerts), les pratiques artistiques amateur (musique, danse, théâtre) ne font pas partie du quotidien des apprenants-stagiaires. Il semble que les personnes interviewées restent à distance des œuvres de la culture "légitime" et de ceux qui les fréquentent. Les activités des apprenants-stagiaires qui se déroulent dans l'espace public portent la marque de "l'entre-soi" (famille), du déjà connu et du gratuit. Elles ne favorisent ni la pluralité des influences socialisatrices ni la pluralité des contextes de consommations culturelles.

LES MEDIAS

L'usage des médias est répandu. Le mode d'appréhension privilégié, quels que soient les supports, repose en premier lieu sur l'image (animée ou non) : *"Je préfère (des livres avec) beaucoup d'images, malheureusement, c'est vrai que je devrais arrêter de lire avec des images (...). C'est-à-dire que j'ai toujours pris*

l'habitude. Vous voyez, depuis quarante ans...". Nous avons pu noter que le verbe " lire " est souvent remplacé par "regarder". Ainsi, on regarde plus la presse qu'on ne la lit au sens premier du terme. Cette relation privilégiée avec l'image cultivée par les apprenants-stagiaires inscrit d'office la télévision au premier rang des médias utilisés.

La télévision

Tous la citent comme faisant partie de "ce qu'ils font dans leur temps libre". Ils rejoignent ici la majorité des français pour qui la télévision occupe, de loin, la plus grande partie des loisirs. Elle est vécue pour certains comme l'unique activité. Elle permet de lutter contre l'ennui et apporte une distraction par son approche ludique (les jeux). Elle est également vue comme un moyen d'acquérir des informations sur l'actualité, sur des questions de société, d'obtenir des éléments de réponse vis-à-vis d'une situation personnelle. Elle offre une ouverture sur des espaces lointains et, en ce sens, est une fenêtre ouverte sur un monde inconnu (exotisme, voyage). Elle est considérée par certains comme remplaçant la lecture de la presse.

L'analyse des entretiens nous apporte des informations sur ce qui intéresse plus particulièrement les apprenants-stagiaires. Leurs centres d'intérêt portent sur les films, fictions, journaux télévisés, documentaires, variétés, magazines, jeux, émissions sportives, matchs, émissions de télé-réalité, dessins animés, spectacles comiques.

Le cinéma

Sept personnes sur les vingt ont cité le cinéma. Des freins financiers sont soulignés ainsi que l'impossibilité pour des mères seules de laisser leurs enfants pour sortir. Au-delà des aspects financiers et des questions d'organisation familiale, on peut noter que "*l'intérêt pour le cinéma apparaît fortement corrélé au niveau social : 68% des catégories socioprofessionnelles supérieures (CSP +, personnes appartenant aux catégories les plus aisées) sont allés au cinéma au moins une fois en 2003. La proportion a atteint 74% chez les diplômés de l'enseignement supérieur. Ils ont représenté un tiers (35%) du public et près de la moitié (48%) des entrées*" (G. Mermet, 2005, p. 436).

La presse

Les quotidiens et magazines sont cités par neuf personnes. Il s'agit de journaux d'informations (quotidiens locaux). La lecture de ces journaux

semble exceptionnelle. Elle est régulière pour deux sur vingt qui en ont l'accès : l'une, quand elle va "*au bar avec les copains*" et l'autre, parce que chaque jour des amis lui passent celui de la veille.

Concernant la lecture de magazines (neuf sur vingt), il s'agit majoritairement d'hebdomadaires spécialisés dans l'information sur les *peoples*, stars du *Show-biz*, la mode, la beauté, l'actualité. Leur lecture semble épisodique et circonstanciée : "*Ça m'arrive d'acheter Ici Paris lorsqu'il y a Johnny en première page*". Deux personnes disent lire, de temps en temps, le mensuel *Psychologies* qui propose des tests, conseils de psychologues, des témoignages. Enfin, une personne cite l'achat de *Concours fléchés*, magazine proposant uniquement des jeux fléchés.

La lecture de la presse n'est pas une pratique habituelle. Aucun interviewé n'est abonné à un journal. L'achat régulier de journaux ou magazines n'apparaît pas non plus. L'accès à la presse écrite est donc tributaire de l'environnement proche familial ou social (coiffeurs, bars, salles d'attente).

LES LIVRES

L'achat de livres en librairie ne peut pas être considéré comme une pratique existante. L'aspect financier est souligné. Le contact entre le livre et son lecteur s'effectue par le don, l'achat d'occasions, le prêt, la fréquentation des bibliothèques. Cette dernière ne se traduit pas toujours par l'emprunt de livres : "*c'est plutôt des livres que j'lis sur place, comme on dit*". Deux apprenants-stagiaires précisent qu'ils se sont constitués leur propre bibliothèque.

L'accès au livre semble plus facile quand il est court et illustré. En ce sens, la littérature de jeunesse semble répondre aux attentes de certains apprenants-stagiaires.

Il semble que le rapport au livre et à la lecture tel qu'il est exprimé correspond, dans certaines situations, à l'ébauche d'une relation, à un désir, à un projet, plus qu'à une réalité effective, installée. Certains interviewés n'ont pu citer un auteur ou un titre de livre. Pour d'autres, la relation au livre semble plus construite, parfois récente, parfois aussi très ponctuelle : "*J'adore lire, ça me permet de découvrir aussi des trucs, des nouveaux paysages, tout ça, quand on prend un livre, c'est pour être dépaycé*".

Il a souvent été difficile aux apprenants-stagiaires de préciser leurs pratiques de lecture. Nous avons pu cependant repérer des goûts et des choix dominants : un intérêt porté aux romans, histoires vraies, livres sur l'histoire, la guerre, les voyages, mais aussi aux livres pratiques, usuels (dictionnaire). Ces choix répondent à des aspirations, telles qu'une acquisition de connaissances, une

meilleure compréhension de soi et du monde, une ouverture, l'évasion du quotidien, la distraction.

On retrouve, à l'analyse des entretiens, les modes d'appropriation spécifiques des lectures populaires qui se caractérisent par une dimension pragmatique : *"les lectures les plus fréquentes des plus faibles lecteurs sont des lectures de "livres pratiques" c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en séries de gestes et d'actions pratiques"* (B. Lahire, 1993, p. 106). Les modes d'appropriation de la lecture sont liés aussi à des questions identitaires. Le choix d'un livre peut se faire en rapport au souvenir d'un parent disparu. Le livre établit un lien entre soi et l'absent : *"Je regarde des livres avec les chevaux, c'était le métier de mon père. Comme ça, je pense à lui"*.

L'écriture personnelle

Les pratiques personnelles d'écriture concernent quatre apprenants-stagiaires sur les vingt. Il s'agit de femmes vivant seules. Il semble que l'origine de ces pratiques soit liée à une rupture, à l'expérience de la solitude. Il s'agit d'une activité solitaire, voire secrète. Ces personnes écrivent des journaux intimes, des poèmes, des textes s'inspirant parfois de chansons, de sujets d'actualité ou de clips vidéo. L'écriture apporte un apaisement, un bien-être. Elle peut être aussi libératrice et parfois militante : *"M'exprimer par l'écriture... c'est une façon de militer contre l'intolérance, les inégalités, l'injustice et toutes formes de maltraitance envers les enfants et les animaux"*. Cette pratique reste personnelle, cependant le souhait d'être un jour lu est exprimé. Cela répond au besoin d'être reconnu, de partager ses expériences avec d'autres.

L'ordinateur - internet

Six personnes ont un ordinateur à leur domicile. Les apprenants-stagiaires l'utilisent pour communiquer avec l'environnement proche par le biais d'internet, s'informer (météo, actualité), consommer (faire les soldes), regarder des films, écrire des poèmes, jouer (jeux de tarots, solitaires), écrire des lettres administratives, faire les comptes, s'instruire.

Lors de nos entretiens, des limites et des difficultés ont été exprimées en termes d'utilisation et de coût. Les difficultés d'expression écrite, comme l'orthographe, sont également identifiées comme un frein : *"J'ai toujours l'appréhension des fautes, surtout les terminaisons. Je repense à un exemple, quand je parlais avec quelqu'un sur internet, et là, dans la conversation, elle me dit "Qu'est-ce que vous faites comme fautes". Je suis resté tétanisé. Mais bon, c'est surtout des fautes d'inattention. J'essaie d'envoyer des messages, mais j'ai peur des fautes"*.

L'informatique et internet sont des pratiques effectives pour un peu plus d'un quart des apprenants-stagiaires interviewés (six sur vingt). Outre les difficultés liées à la maîtrise de la langue et au fait que l'ordinateur reste un équipement difficile à choisir, à installer et à utiliser, on ne peut faire abstraction du fait que le taux d'équipement reste très lié à la catégorie sociale : 78% des cadres ont un ordinateur contre 38% des ouvriers (G. Mermet, 2007, p. 430).

L'écrit, qu'il soit envisagé à travers son support papier ou informatique, est une pratique existante mais avec ses spécificités et ses limites. Les pratiques d'écriture personnelles restent limitées et confinées. La plupart du temps, elles ne circulent qu'entre pairs (familles, amis). La dimension normative de la langue est vécue comme source d'insécurité quel que soit le support. Le terme "faute", l'idée de ne pas savoir "bien écrire" sont récurrents. Si les difficultés linguistiques sont réelles, il n'en demeure pas moins que l'acte d'écrire reste soumis au sens et à la valeur qu'on lui attribue. Et c'est bien la force des représentations qui fait que toute écriture crée *"une prise de risques vécue plus ou moins difficilement selon les cas"* (V. Leclercq, 1999, p. 53).

CONCLUSION

L'analyse et l'interprétation des entretiens nous permettent de souligner que les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires renvoient aux caractéristiques de la culture populaire : une culture plutôt pratique, proche de leur vie quotidienne, faite d'un ensemble de manières de faire, de sentir et de penser, lié à des situations immédiates et concrètes. Certaines de ces pratiques sont partagées par l'ensemble de la société. Néanmoins, elles sont limitées en raison de difficultés liées à l'écrit, à la situation sociale, aux itinéraires personnels et scolaires. Cela pose la question des liens entre les apprentissages théoriques/scolaires et les apprentissages en lien avec la pratique/l'expérience.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens rend visible et lisible la présence d'un désir, d'une forme d'appétence pour aller vers d'autres formes de savoir et d'expression. La télévision et internet sont des outils qui, dans ces situations, permettent en partie de contourner ces obstacles et d'acquérir des notions et des connaissances jusqu'ici inaccessibles. Pour autant, nous pouvons noter que ces outils ne suffisent pas en eux-mêmes pour accéder à toute forme de culture.

La connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche d'accompagnement linguistique. L'apprentissage formel de l'écrit ne relève pas d'une puissance magique qui s'exprimerait dans un lieu déterminé. On ne peut dissocier l'apprentissage formel du contexte culturel dans lequel l'apprenant-stagiaire se trouve. Cette réalité doit nous questionner sur la prise en compte, dans un programme de formation, du "terroir" dans lequel les personnes vivent, de ce que les sujets apprennent ailleurs dans leur vie ordinaire, même si cela est limité. Car, cet apprentissage informel permet de donner à la fois un sens et une interaction entre la formation et l'expérience. Ici, nous pouvons dire avec Jean-Paul Hautecoeur que la formation de base découle de *"la volonté de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre. Les gens, les groupes, les communautés ont un héritage des savoirs (ou capital culturel) qui constitue la base de leur interprétation du monde... Les formations commencent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs coutumes, leurs sélections et leurs utopies. Toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires"* (J.P. Hautecoeur, 1997, p. 5).

BIBLIOGRAPHIE

Brunetière, D., Metay, J., Sylvestre, T., 1990, Existe-t-il une culture illettrée ?, in Hautecoeur, J.P., (dir.), *ALPHA 90*, Québec, p. 189-218.

Hautecoeur, J.P., 1997, Introduction, Formation de base et environnement institutionnel, in Hautecoeur, J.P., (dir.), *ALPHA 97*, Québec/Hambourg, ministère de l'Éducation, institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Lahire, B., 1993, *La raison des plus faibles*, Lille, PUL.

Lahire, B., 2004, *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

Leclercq, V., 1999, *Face à l'illettrisme : Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF.

Leclercq, V., 2007, La sensibilité culturelle, une des compétences clés des savoirs de base aujourd'hui en Europe, *Ateliers d'écriture et illettrisme*, Chaumont, Initiales, p. 46-51.

Lenoir, H., 2001, *Réunir pour mieux agir, interventions et débats*, Lyon, ANLCI.

Malpot, J.J., et alii, 2007, *Les adultes du Nord Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter)*, INSEE, Lille.

Mermet, G., 2005, *Francoscopie, Pour comprendre les Français*, Paris, Larousse.

Mermet, G., 2007, *Francoscopie, Pour comprendre les Français*, Paris, Larousse.

Passeron, J.C., 2006, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel.