



HAL
open science

Littéracie et appropriation - Ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit d'adultes en parcours d'insertion/formation

Katell Bellegarde

► **To cite this version:**

Katell Bellegarde. Littéracie et appropriation - Ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit d'adultes en parcours d'insertion/formation. Education. Université de Lille, 2015. Français. NNT : . tel-03657065

HAL Id: tel-03657065

<https://hal.science/tel-03657065>

Submitted on 2 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL)

École doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)– Lille Nord de France

Laboratoire CIREL (EA 4354) – Équipe Trigone

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par Katell Bellegarde le 30 novembre 2015

LITTÉRACIE ET APPROPRIATION

Ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit d'adultes en parcours d'insertion/formation

Thèse dirigée par Véronique Leclercq

JURY :

| | |
|------------------------------|--|
| Hervé Adami | Professeur, Université de Lorraine : Rapporteur |
| Jean Biarnès | Professeur Honoraire, Université Paris XIII |
| Marie-Cécile Guernier | Maître de conférence-HDR, Université Lyon 1: Rapporteur |
| Véronique Leclercq | Professeur Émérite, Université de Lille 1 : Directrice |
| Yves Reuter | Professeur, Université de Lille 3 |

Remerciements

Je remercie sincèrement et chaleureusement Véronique Leclercq qui m'a accompagnée tout au long de ce parcours. Cette aventure doctorale n'aurait pu aboutir sans ses conseils, critiques et commentaires toujours justes et bienveillants. Son exigence intellectuelle, sa patience, sa rigueur et son soutien ont été précieux dans cette entreprise solitaire qu'est la thèse.

Mes remerciements les plus vifs vont aussi aux différents professionnels de l'insertion et de la formation que j'ai rencontrés dans le cadre de ce travail et plus particulièrement à ceux des trois Ateliers et Chantiers d'Insertion du Nord-Pas-de-Calais intégrés au cours de mon investigation.

Je souhaite également remercier les salariés-apprenants qui ont accepté de participer à mon enquête, et plus largement l'ensemble des bénéficiaires des structures d'insertion investiguées; sans eux, ce travail n'aurait pu exister.

A ces remerciements, j'associe les membres de Trigone-CIREL et tout particulièrement ceux du pôle Formation Insertion Langue et Sciences (FILS) pour m'avoir donné l'opportunité de m'inscrire dans un collectif pensant, espace de rencontre et d'encouragement.

Mes vifs remerciements vont aussi à mes collègues du département des Sciences de l'Education de l'Université de Lille 1 avec lesquels j'ai partagé mes premières expériences dans l'enseignement supérieur et au côté desquels j'ai beaucoup appris.

Je remercie aussi ma mère pour les relectures minutieuses et critiques des différentes versions de ce document.

Merci encore à mes proches pour leur présence et leurs encouragements et à mon conjoint pour son soutien indéfectible.

Enfin, je tiens à remercier Hervé Adami, Jean Biarnès, Marie-Cécile Guernier et Yves Reuter d'avoir accepté d'être membre du jury de cette thèse.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Remerciements..... | 3 |
| Introduction générale..... | 9 |
| PARTIE I: L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES" | |
| Introduction de la partie I..... | 19 |
| Chapitre 1 : L'insertion par l'activité économique, un nouveau modèle de cohésion sociale ?..... | |
| I. L'insertion, une nébuleuse polysémique ou diffractée | 22 |
| II L'insertion par l'économique, la construction d'un espace spécifique de gestion des "incapables à l'emploi" | 37 |
| Chapitre 2: L'insertion par l'activité économique, un accompagnement dans et vers l'emploi, social et professionnel de populations éloignées durablement du marché du travail..... | |
| I. Construction et configuration du secteur de l'IAE comme acteur clé des politiques de lutte contre les exclusions :..... | 54 |
| II. Une double régulation de l'accompagnement, par les règles d'en haut et par les règles d'en bas | 66 |
| III. Accompagnement par la formation de personnes durablement éloignées de l'emploi: le cas des ACI du NPDC..... | 78 |
| Conclusion de la partie I..... | 87 |

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

| | |
|---|-----|
| Introduction de la partie II | 91 |
| Chapitre 3 : Culture de l'écrit et ordre littéracien | 95 |
| I. L'ordre littéracien comme raison graphique | 95 |
| II. L'ordre littéracien comme système de réalisation linguistique spécifique | 106 |
| Chapitre 4 : Littéracies, pratiques sociales et culturelles situées | 117 |
| I. L'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes | 118 |
| II. L'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes | 130 |
| Chapitre 5 : Littéracie et appropriation, l'acculturation à l'écrit en toile de fond | 147 |
| I. Apprendre, un processus de transformation conceptuelle opéré par le sujet | 147 |
| II. Appropriation de l'écrit et processus d'acculturation à l'ordre littéracien | 161 |
| Conclusion de la partie II | 177 |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| | |
|--|-----|
| Introduction de la partie III | 183 |
| Chapitre 6 : Présentation de l'enquête de terrain | 185 |
| I. Les principes méthodologiques de la recherche : sur le chemin de la compréhension..... | 185 |
| II. Protocole d'investigation mis en œuvre | 192 |
| III. Les caractéristiques des terrains d'investigation | 198 |
| Chapitre 7 : Littéracies professionnelles et quotidiennes, des pratiques situées dépendantes de leur contexte littéracien | 211 |
| I. "Littéracie restreinte" en ACI et accompagnement dans l'emploi | 212 |
| II. Littéracie quotidienne restreinte versus élargie et contexte social et familial | 238 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre 8 : Appropriation et processus d'acculturation à l'écrit..... | 273 |
| I. Les conceptions liées à l'écrit : lire et écrire, entre engagement et résistance..... | 274 |
| II Les fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit : entre persistance et changements dans les procédures..... | 291 |
| III. Les éléments constitutifs du rapport au savoir : entre signifiante et dénégation de l'apprendre..... | 308 |
| | |
| Chapitre 9 : Comprendre l'appropriation de l'écrit en contexte d'insertion par le travail | |
| | 341 |
| I. Quatre figures de l'appropriation de l'écrit dégagées | 339 |
| II. Les critères explicatifs entrant en jeu dans l'appropriation de l'écrit | 350 |
| | |
| Conclusion de la partie III..... | 357 |
| | |
| Conclusion Générale..... | 361 |
| | |
| Index des noms cités..... | 369 |
| Table des tableaux et des schémas..... | 373 |
| Bibliographie..... | 375 |
| Table des annexes..... | 395 |
| Table des matières..... | 439 |

Introduction générale

A l'heure où lire et écrire deviennent une exigence première pour trouver sa place dans la société, le domaine de la formation de base désigne en France, comme dans d'autres pays industrialisés, un champ de pratique et d'intervention éducative ; il englobe l'ensemble des dispositifs s'adressant à des adultes et jeunes adultes faiblement qualifiés en parcours d'insertion et vise le développement de compétences de base (lire, écrire, compter, raisonner, se repérer, etc). A l'intérieur de ce domaine, la formation linguistique de base constitue un sous-ensemble recentré autour des questions de compétences langagières en lecture-écriture. L'augmentation de la part du langage au travail ces dernières décennies, y compris pour des emplois peu qualifiés (Boutet, 2001), a contribué à un positionnement progressif de la formation de base autour de préoccupations directement liées à l'emploi et à l'employabilité. Ce positionnement marque le glissement d'actions de formation menées au nom de l'intégration sociale et culturelle du sujet à celles menées au nom de l'intégration professionnelle, la maîtrise de la compétence langagière étant alors envisagée comme une composante de la compétence professionnelle (Guernier, Rivière, 2012).

Le secteur de la formation de base désigne également un domaine d'investigation et de recherche en Sciences Humaines et Sociales ; il vise une connaissance scientifique des populations concernées, des politiques de formation, des enjeux sociaux, économiques, culturels sous-jacents, des dispositifs et pratiques pédagogiques mis en œuvre (Dumet, Leclercq, 2010). Ce travail est une contribution à ce domaine d'investigation et de recherche ; il s'insère par ailleurs dans une réflexion collective en sciences de l'éducation menée depuis 2011 par le pôle Formation Insertion Langues et Sciences (FILS)¹ de l'équipe de recherche Trigone-CIREL. Il s'inscrit plus spécifiquement dans la lignée des travaux menés depuis le début des années quatre-vingts afin de mieux connaître les adultes éprouvant des difficultés dans la maîtrise de l'écrit. Certains travaux s'intéressent au profil socio-économique des populations concernées, à leurs pratiques culturelles, à leurs parcours et trajectoire personnels,

¹ Ce pôle de recherche regroupe actuellement six chercheurs permanents (Véronique Leclercq, Olivier Las Vergnas, Frédérique Bros, Nacira Ait Abdesselam, Thérèse Levené, Thomas Dumet) et une attachée temporaire d'enseignement et de recherche (Katell Bellegarde). Il s'intéresse aux relations et dynamiques associant Formation (au sens de processus d'apprentissage et d'enseignement dans le champ de la formation d'adultes), Insertion (au sens de places, usages, fonctions, enjeux sociaux et professionnels des savoirs), Langue et Sciences (en référence aux domaines de savoirs considérés). Il regroupe trois perspectives de recherches complémentaires, la première orientée vers les personnes concernées, la deuxième vers les politiques, les dispositifs et leur évolution, la troisième vers les pratiques des formateurs et intervenants.

à leurs rapports à la formation. D'autres vont focaliser leur attention sur les difficultés effectives à l'écrit de certains adultes et jeunes adultes faiblement qualifiés. L'intérêt de ces recherches est alors de mieux cerner ce que signifie "ne pas maîtriser suffisamment les savoirs de base" ou avoir "un faible niveau de littératie" (Leclercq, 2008b).

Notre recherche porte plus particulièrement sur les rapports à l'écrit d'adultes "en situation d'insécurité à l'écrit"² inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique. Plus spécifiquement, elle questionne l'appropriation de l'écrit (Besse et ali., 2003) chez ces adultes, appropriation qui est à comprendre au regard des changements opérés dans les rapports à l'écrit des sujets. Ainsi, cette recherche va au-delà d'une simple compréhension de ces rapports et interroge les effets d'une formation de base sur les rapports à l'écrit d'adultes faibles lecteurs-scripteurs. Ces faibles lecteurs-scripteurs ont pour point commun d'avoir été scolarisés en France toute ou une partie de leur scolarité³. De niveau de qualification V ou infra V, ils sont sortis du système scolaire précocement et éprouvent à l'âge adulte des difficultés dans la maîtrise de la communication écrite. Étiquetées comme "inemployables" (Ebersold, 2001), ces personnes ne parviennent pas à s'insérer durablement sur le marché du travail. Au moment où nous les rencontrons, ils occupent une activité professionnelle dans un Atelier et Chantier d'insertion (ACI) du Nord-Pas-de-Calais (NPDC) et suivent en parallèle une action en MSB (Maîtrise des Savoirs de Base)⁴. L'inscription de ces salariés-apprenants dans un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par le travail, fera également

² Nous utilisons le vocable "insécurité à l'écrit" en référence à Dabène (1987). Cet auteur a mis en évidence "l'insécurité scripturale généralisée" dans le sens où l'écrit se compose de normes de références implicites hétérogènes (normes de type fonctionnel et surnormes de type social) auxquelles tout scripteur est soumis. Elle désigne des attitudes et représentations face à l'ordre scriptural synonyme de tensions : « *la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur.* » (p 64). Son analyse montre toutefois que cette insécurité diffère en fonction du statut social du scripteur : chez "le scripteur légitime", elle relève de facteurs individuels à dominante psychologique ; chez "le scripteur non-légitime", elle est mise en corrélation avec la prise de conscience d'un statut dévalorisé. Notons que Adami et André (2012, 2014) font usage de la notion d' "insécurité langagière" (tant orale que écrite) qu'ils définissent comme « *la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social.* » (2014, p 77). A la suite de ces définitions, nous envisageons "l'insécurité à l'écrit" tant du point de vue des représentations et attitudes conflictuelles face à l'écrit que des difficultés effectives en lecture/écriture des témoins de notre enquête.

³ Ces adultes appartiennent à la catégorie institutionnelle des personnes dites "en situation d'illettrisme" (ANLCI, 2003) ; la construction sociale de la notion d'illettrisme, son aspect flou et fourre-tout, son caractère stigmatisant (Besse et ali., 1992, Lahire, 1999) nous ont conduit à préférer le qualificatif de "en situation d'insécurité à l'écrit".

⁴ L'appellation action/formation en MSB est propre au Nord-Pas-de-Calais et renvoie aux dispositifs permanents de Maîtrise des Savoirs de Base créés dans les années 90 et adressés à des personnes "en situation d'illettrisme" ne maîtrisant pas suffisamment les savoirs de base (lire, écrire, compter).

l'objet d'une réflexion puisqu'au démarrage de ce travail, nous avons envisagé ce couplage formation/insertion par le travail favorable à l'appropriation.

Inscription de l'objet de recherche dans un cadre théorique

La notion de "rapport à" a été introduite par Barré-de Miniac dans le domaine de la recherche en didactique de l'écriture de manière à appréhender le sens attribué par des scripteurs à leurs pratiques d'écriture (Barré-de Miniac, 2008). Cette notion a d'abord été utilisée en sciences de l'éducation et c'est Beillerot (1989) qui va la considérer comme centrale pour interroger l'appropriation du savoir chez l'apprenant. Elle désigne un ensemble de rapports qui « viennent à un sujet d'une façon directe et indirecte, de sa famille, de son milieu social, de la période historique, des apprentissages divers jusqu'au premier temps du lait et du sein. » (p 175). "Le rapport à" envisage une configuration particulière entre un individu et un objet, configuration constituée d'une pluralité d'éléments. Elle s'oppose de façon radicale à une posture déterministe qui réduirait les trajectoires individuelles à la simple appartenance à une classe sociale pour se situer dans une démarche compréhensive du sujet pris dans sa singularité. Charlot (1997) à travers la notion de "rapport au savoir" a tout particulièrement mis en évidence l'intérêt d'adopter une lecture positive de l'échec scolaire qui s'attache à l'expérience singulière des élèves, à leur interprétation du monde, à leurs activités. L'introduction de la "notion de rapport à" dans les sciences de l'éducation, puis en didactique marque cette rupture épistémologique puisque l'échec scolaire est appréhendé en termes de processus pluriels en interaction (Bautier, 2002)⁵. La notion de rapport à l'écriture⁶ (re)élaborée par Barré-de Miniac s'inscrit clairement dans cette démarche compréhensive de la relation qui lie le sujet à l'écriture.

De nombreux travaux se sont emparés de cette notion, ont participé à son développement, l'ont appliqué à des pratiques, à des contextes, à des types d'écrits particuliers que se soit dans le cadre de recherches sur l'enseignement ou sur la formation pour adultes. Ils ont ainsi relevé

⁵ Bautier (2002) envisage cette rupture épistémologique à travers la notion de "rapport au langage".

⁶ Delcambre et Reuter (2002) ont élaboré la notion d'image(s) du scripteur ou du lecteur, notion qui, selon nous se rapproche de la notion de rapports à l'écrit dans le sens où elle propose de penser les multiples relations construites entre le sujet et l'écriture. Dans une perspective englobante, elle tente d'articuler dans un même cadre l'analyse des textes, le recueil de déclarations, l'observation de pratiques et la prise en compte d'une pluralité de dimensions (cognitives, sociales, psychologiques, etc) entrant en jeu dans la relation construite entre le sujet et l'écrit mais aussi celle de l'inscription de ces pratiques dans des contextes particuliers. A partir de cette notion, Delcambre et Reuter distinguent les images déclarées (issues d'entretien), actualisées (au regard de tâches particulières) et énoncées (constituée par le scripteur dans son texte).

le caractère heuristique de cette notion centrée sur le sujet-scripteur, à savoir « *construire des connaissances utiles à la didactique, c'est à dire pour fonder des démarches d'enseignement nouvelles et efficaces* » (Barré-de Miniac, 2011). Notre recherche doctorale s'inscrit dans la continuité de ces travaux et vise une compréhension des rapports à l'écrit d'adultes "en situation d'insécurité scripturale" dans une perspective d'intelligibilité des processus en œuvre dans l'appropriation du langage écrit. Nous proposons d'envisager les rapports à l'écrit⁷ comme une relation de sens et de valeur attribuée à des activités, à des situations, à des produits (institutionnels, culturels, sociaux) liés à l'écrit, relation construite par le sujet à propos de l'écrit, de ses usages et de son apprentissage (Leclercq, Bellegarde, 2015)⁸.

Mener un travail de recherche sur les rapports à l'écrit et son appropriation, nous invite à adopter une démarche plurielle qui tienne compte des différentes composantes entrant en jeu dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'écrit. Dynamiques individuelles liées à l'histoire singulière du lecteur-scripteur mais aussi collectives liées à son appartenance à des groupes sociaux tissent un réseau complexe composé de dimensions en interaction entre elles. (Barré-de Miniac, 2000, Leclercq, 1999). Les rapports à l'écrit se trouvent insérés dans des rapports au monde, aux autres, à soi qui façonnent la relation de sens et de valeur construite par le sujet à l'égard de l'écrit. Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous avons fait le choix de convoquer la notion de littéracie pour penser les rapports à l'écrit des sujets et plus spécifiquement les processus évolutifs de ces rapports à l'écrit, son caractère multidimensionnel et son approche pluridisciplinaire nous permettant d'envisager le sujet dans ses multiples relations à l'écrit : « *c'est le sujet dans sa globalité qui est impliqué, car interroger les rapports à l'écrit de certaines populations [...], c'est interroger les normes sociales, familiales, mais aussi les dispositions cognitives individuelles, l'histoire de la personne, son identité,...* » (Leclercq, 1999, p 44).

⁷ Il n'existe pas de consensus quant à l'usage de la notion au singulier ou au pluriel. Dans le premier cas, la conception unifiante de ce rapport à l'écrit constitué de multiples imbrications formant un tout indissociable est privilégiée, envisageant ce rapport comme « *une liaison d'un sujet à un objet* » (Barré-de Miniac, 2000, p 106). Dans le second cas, aucune configuration particulière n'est supposée puisque tout individu se nourrit d'expériences multiples, parfois contradictoires, à l'origine de rapports et non d'un rapport à l'écrit. Dans le cadre de ce travail, nous préférons faire usage de ce terme au pluriel afin de ne pas perdre de vue la diversité des facettes qui composent cette notion et de ne pas présupposer leur union dans un "rapport à l'écrit en général".

⁸ Notre définition des rapports à l'écrit est à référer aux travaux de Bautier (1995, 2002) sur le rapport au langage, de Barré-De Miniac (2000) sur le rapport à l'écriture, de Leclercq (1999, 2008a) sur les rapports à l'écrit et de Chartrand, Blaser (2008) sur le rapport à l'écrit.

Notre analyse des changements affectant la relation construite entre les salariés apprenants et l'écrit s'est réalisée autour de trois dimensions des rapports à l'écrit, à savoir (1) les pratiques et usages situés de l'écrit, (2) les conceptions de la langue écrite et de son apprentissage, (3) les fonctionnements et stratégies dans les pratiques de l'écrit. Cette modélisation a constitué une trame pour la construction de notre cadre d'analyse autour d'une question centrale, "*quels sont les effets d'une formation de base sur les rapports à l'écrit d'adultes inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique ?*", déclinée en trois hypothèses:

- *l'inscription des sujets-apprenants dans un parcours d'insertion favorise un réinvestissement des compétences littéraciennes dans leur contexte social et professionnel.*
- *leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage tendent à se transformer au regard du couplage parcours de formation/insertion.*
- *leurs stratégies et fonctionnements à l'écrit montrent un engagement plus fort dans les pratiques de l'écrit.*

Au-delà des incidences de l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion/formation, cette recherche propose également une meilleure appréhension de ce qui peut favoriser ou au contraire freiner les changements opérés dans les rapports à l'écrit de ces salariés-apprenants.

Approche épistémologique et méthodologique

L'approche méthodologique développée dans cette recherche doctorale s'inscrit dans une approche qualitative de type compréhensive (Kaufmann, 2007, Paillé, Mucchielli, 2003). Elle admet la possibilité pour un chercheur de rendre intelligible le sens donné par un témoin à la réalité sociale. La parole du sujet est alors envisagée dans sa dimension heuristique, elle autorise une saisie des phénomènes étudiés, ici, les processus évolutifs des rapports à l'écrit. Notre approche empirique s'ancre par ailleurs dans une approche située et globale (Blanchet, 2012, Blanchet, Chardenet, 2011) de ces processus ; d'une part, à partir de la notion de littéracie nous avons tenté d'appréhender un ensemble d'éléments entrant en jeu dans la relation qui s'établit entre l'apprenti lecteur-scripteur et l'écrit, d'autre part, les environnements littéraciens professionnels et de formation ont fait l'objet d'une investigation empirique dans la mesure où ils permettraient d'appréhender de manière située et dynamique les processus d'appropriation de l'écrit. Dans le cadre de cette investigation empirique, nous avons adopté

une posture qui tente au mieux de réduire le rapport de domination chercheur/témoin (Mauger, 1991, Bourdieu, 1993), elle repose sur des qualités communicationnelles et éthiques, tels que l'empathie, l'écoute authentique et active, le non-jugement et sur une approche qui vise la proximité, notre présence régulière sur le terrain, sur une période relativement longue l'autorisant. Ajoutons que l'adoption d'une posture intérieure/extérieure (Blanchet, 2012) combinant implication et distance vis à vis de l'objet de recherche et des témoins nous a permis de nous inscrire dans cette dynamique compréhensive.

D'un point de vue opérationnel et technique, le dispositif d'investigation construit se caractérise par des modalités d'élaboration du corpus plurielles ; l'entretien semi-directif (et informel) et l'observation ont constitué les deux techniques convoquées pour saisir empiriquement les évolutions des rapports à l'écrit des sujets. Des modalités d'investigation menées en vue de saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit à proprement parlé ont été associées à celles menées en vue d'approcher les contextes littérariens (professionnel et de formation) dans lesquels étaient intégrés les témoins. Ajoutons que la saisie des processus évolutifs à partir du discours des apprentis lecteurs-scripteurs s'est réalisée selon deux protocoles : le premier étudie ces transformations de manière rétrospective au moins six mois après le début de la formation, le second, de manière comparative, à deux temps distincts du parcours de formation.

Découpage et organisation de la thèse

La logique d'exposition retenue pour rendre compte de la recherche menée s'organise en trois parties distinctes et complémentaires qui rendent compte du cheminement d'élaboration de notre réflexion.

La première partie de la thèse s'attache à la présentation de l'ancrage contextuel de la question de recherche, à savoir les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE). Un premier chapitre questionne l'insertion par l'activité économique en tant que nouveau modèle de cohésion sociale dans lequel s'opère un compromis entre économique et social. Un second chapitre propose d'appréhender plus spécifiquement les modes d'accompagnement dans et vers l'emploi, social et professionnel spécifiques aux SIAE. L'ensemble de ces considérations nous a conduits à penser de manière sensiblement différente notre questionnement initial. Outre la saisie des processus évolutifs des rapports à l'écrit, il s'agissait dès lors de penser le

couplage parcours de formation/parcours d'insertion au regard de son influence supposée sur ces processus évolutifs.

La seconde partie de ce travail traite du cadre de référence de la thèse et des considérations théoriques qui ont contribué à faire progresser notre réflexion autour de notre objet de recherche. La notion de littéracie convoquée pour penser les rapports à l'écrit d'apprentis lecteurs-scripteurs nous a conduits, d'une part, à envisager les spécificités propres à la culture de l'écrit, à l'ordre littéracien (chapitre 3), d'autre part, à considérer l'écrit comme une pratique sociale et culturelle située (chapitre 4), par ailleurs, à penser le processus d'acculturation induit par son appropriation (chapitre 5). Ces éclairages conceptuels ont constitué des points d'ancrages théoriques pour appréhender l'appropriation de l'écrit sous l'angle des points de rupture et continuités des rapports à l'écrit des sujets.

La troisième partie rend compte des observations empiriques menées en vue de repérer les évolutions des rapports à l'écrit chez des apprentis lecteurs inscrits dans un double parcours de formation à l'écrit et d'insertion par le travail. Après avoir présenté le terrain d'enquête et ses modalités de mise en œuvre (chapitre 6), l'exposé des résultats se décompose en trois chapitres : le premier étudie les processus évolutifs des rapports à l'écrit en termes de réinvestissement des compétences littéraciennes dans le milieu professionnel et social (chapitre 7) ; le second propose de saisir les transformations conceptuelles opérées par l'apprenti lecteur-scripteur (chapitre 8) au regard de ses opinions et attitudes vis à vis de l'écrit et de son apprentissage ; enfin, un dernier chapitre (chapitre 9) propose une modélisation finale des transformations opérées par l'apprenti lecteur-scripteur dans ses rapports à l'écrit, transformations qui seront ensuite appréhendées au regard de trois critères explicatifs, les variables individuelles, contextuelles et liées à l'offre de formation.

La conclusion propose une discussion des résultats sous l'angle du couplage formation à l'écrit/insertion par le travail, revient sur les intérêts et limites de ce travail et les perspectives de recherche qu'il laisse entrevoir.

**PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ
ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"⁹**

⁹ Les références bibliographiques citées dans cette première partie dédiée au secteur de l'insertion par l'activité économique se situent dans la rubrique "Insertion" (p 375).

Introduction de la partie I

La première partie de ce travail rend compte d'investigations théoriques et empiriques menées en vue d'approcher le contexte de l'insertion par l'activité économique que nous avons intégré dans le cadre de notre recueil de données, d'identifier les fondements de cet espace spécifique d'accompagnement des "inemployables". Rappelons que notre travail de recherche interroge les effets du couplage parcours de formation en MSB/ parcours d'insertion par le travail sur les rapports à l'écrit de salariés-apprenants intégrés dans une Structure d'Insertion par l'Activité Économique (SIAE). De manière à mieux saisir l'impact supposé de ce couplage, une compréhension des spécificités de ce secteur particulier de l'insertion nous semble nécessaire. La littérature scientifique nous a ainsi permis de dégager les éléments problématiques de notre contexte ; des entretiens semi-directifs¹⁰ menés auprès des professionnels de l'insertion ont été par ailleurs un moyen pour mieux appréhender la manière dont ces derniers pensaient et agissaient au sein de ces structures d'insertion. De plus, en amont de notre recueil de données, un état des lieux des ACI du Nord-Pas-de-Calais a été réalisé par le biais d'un questionnaire adressé à ces différentes structures.

La première partie de cette thèse a deux objectifs principaux : (1) interroger les principes du nouveau modèle de cohésion sociale qui se dessine à travers la notion d'insertion et plus précisément à travers le secteur de l'insertion par l'économique, (2) identifier les spécificités des modes d'accompagnement proposés aux bénéficiaires de ces structures au regard de leurs institutionnalisations comme outil des pouvoirs publics dans la lutte contre l'exclusion.

¹⁰ Nous avons réalisé onze entretiens avec des professionnels d'ACI (quatre accompagnants socio-professionnels, une responsable du service accompagnement, quatre encadrants techniques, un responsable du service technique et un responsable d'exploitation). Nous en avons également réalisés avec sept professionnels "institutionnels" ayant à leur charge ce secteur de l'insertion : un responsable de la mission de la direction de la lutte contre l'exclusion et de la promotion de la santé (DLES), un représentant de la direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE), une conseillère Pôle Emploi, trois chargées de mission de l'Union Régionale d'Insertion par l'Activité Économique (URIAE), le directeur régional du réseau Chantier École, un chargé de mission Plan Local d'Insertion et de l'Emploi (PLIE).

Chapitre 1 : L'insertion par l'activité économique, un nouveau modèle de cohésion sociale ?

Introduction

Face à la crise économique des années 80, l' "État-passif providence" dit compensateur est perçu comme une machine à indemniser inadaptée au contexte de chômage de masse et d'exclusion. Cette crise philosophique a conduit l'avènement d'« *un nouvel âge du social* » (Rosanvallon, 1995, p 12) où les règles du vivre ensemble sont redéfinies autour de la notion d'insertion et où "l'État-actif providence" est amené à jouer le rôle de "chef d'orchestre" dans le maintien de la cohésion sociale. L'insertion serait alors perçue comme une voie à explorer pour dépasser les limites de l'aide sociale traditionnelle et faire émerger les principes d'un nouveau modèle de cohésion sociale.

Mot d'ordre commun des nouvelles politiques sociales mises en place depuis le début des années quatre-vingts, les vocables d' "insertion" ou de "politiques d'insertion" se situent au carrefour des notions de travail, protection sociale et socialisation des individus. Ils marquent la fin « *des clivages nets entre travail et protection attachée au travail d'un côté et de l'autre dispositifs assistanciers pour les exclus du travail* » (Lafore, 2000, p 93). Au vu d'une part toujours grandissante d'individus exclus du marché du travail, les dispositifs d'insertion, initialement conçus comme temporaires et marginaux, dessinent aujourd'hui le paysage des politiques de l'emploi et viennent d'une certaine manière reconstruire les rapports entre travail, protection et garantie des ressources.

« *Un social de troisième type* » (Donzelot, 1991), « *un tiers secteur* » (Eme, Laville, 1988), le secteur de l'IAE s'est alors implanté dans le paysage national et propose une conception nouvelle de la solidarité pour les personnes exclues du marché du travail où social et économique se trouvent conciliés. Construit sur la base de ce décloisonnement, il joue le rôle d'intermédiation entre l'emploi salarié et le non-emploi dans une logique de transition professionnelle fondée sur la mise au travail.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Ce premier chapitre propose d'interroger le secteur de l'insertion par l'activité économique en tant que nouveau modèle de cohésion, de questionner ses effets sur la construction du lien social dans notre société. A partir d'une première réflexion autour la notion d'insertion, nous montrerons le caractère polysémique et diffractée de cette notion, puis, le secteur de l'IAE en tant qu'espace spécifique de gestion des "inemployables" sera plus particulièrement questionné.

I. L'insertion, une nébuleuse polysémique ou diffractée :

Instituée en "obligation nationale" (pour les jeunes au début des années quatre-vingts), puis en impératif national" (pour les pauvres à la fin de la décennie), la notion d'insertion, jusque-là peu problématisée, va faire l'objet dès le début des années quatre-vingt-dix d'un véritable travail social de conceptualisation de la part des sociologues (Guyennot, 1998). Plus de vingt ans plus tard, un certain embarras entoure cette notion empirique qui reste encore relativement floue et ceci malgré le sens précis qu'ont tenté de lui donner les chercheurs et professionnels. Utilisée pour désigner tout à la fois des politiques sociales concernant le travail, la formation professionnelle et les conditions d'accès à l'emploi, la notion d'insertion fait l'objet de débats controversés.

En tant qu'outil de décision politique, elle apparaît par ailleurs indéniablement simplificatrice du réel et dévoile des choix idéologiques qui viennent impulser ses indicateurs pour l'action (Balzani, 2003). La prolifération de ses référentiels d'action tend à donner à l'insertion un visage labyrinthique (Nicole-Drancourt, 1991), « *constat de l'éclatement de ce monde empirique, tant en termes de champs d'activités, de politiques, de procédures, de mesures administratives, de types d'organisation et de pratiques professionnelles, de catégories et de statuts des personnes en insertion [...] Si société d'insertion il y a, elle est archipel d'insertions.* » (Eme, 2006, p 90).

La notion d'insertion se caractérise alors par une multitude de sens « *qu'il est difficile de réduire à un plus petit dénominateur commun ce qu'on pourrait appeler un concept* » (Eme, 2006). Cette pluralité sémantique issue de ses usages sociaux et de ses définitions institutionnelles, nous amène à qualifier cette notion empirique de prénotion au sens de

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Durkheim¹¹ (1894). Construire le concept sociologique d'insertion en dépassant les présupposés et les multiples définitions attribuées à cette notion apparaît illusoire et dangereux puisqu'il risquerait d'être contaminé par ses multiples représentations de sens commun: « *l'utilisation de la notion d'insertion comme concept sociologique risque toutefois de conduire, sans peut-être en avoir conscience, à introduire dans les champs de l'analyse les présupposés de l'action sociale et les principes idéologiques qui sont au cœur du débat social actuel.* » (Paugam, 1996, p 15).

Fait social massif et nouvelle forme de gouvernance de l'individu exclu du marché du travail, l'insertion est une notion centrale des politiques sociales et des acteurs de terrain qui de par son caractère polysémique et sa prolifération labyrinthique apparaît comme un phénomène diffracté, phénomène qui nous incite, dans un premier temps, à nous arrêter sur ce terme pour en déceler les processus principaux en jeu.

I.1 De l'intégration à l'insertion : un passage synonyme de déliaison

Depuis son émergence, la notion d'insertion est venue supplanter le concept d'intégration utilisé aujourd'hui qu'en référence à un public d'origine étrangère (Bailleau, 1990). Ce passage de la notion d'intégration à celle d'insertion peut être interprété comme un "éclatement du social" qui rendrait obsolète la notion d'intégration, le social ne pouvant plus être pensé dans son unité. Quand le concept d'intégration signifiait "rendre entier", la notion d'insertion renvoie plutôt à l'idée d' "inclusion", d' "introduction" ou encore d' "incorporation".

Ce déplacement notionnel marque ainsi une situation nouvelle où le processus social d'intégration, en panne, se trouve incapable d'unifier le "corps social". L'insertion est alors bien souvent assimilée à celle d'intégration opposée à la notion d'exclusion¹² (Balzani, 2003) ;

¹¹Les prénotions sont des préjugés, des fausses évidences issus des usages courants de la vie qui par répétition tendent à être considérés comme réalités sociales. Formées hors de la science, « *ces représentations schématiques et sommaires [...] sont en nous, mais, comme elles sont un produit d'expériences répétées, elles tiennent de la répétition, et de l'habitude qui en résulte, une sorte d'ascendant et d'autorité.* » (Durkheim, 1894, p 26)

¹² Biarnès (2007) refuse d'utiliser le concept d'insertion seul et préfère l'envisager comme un des pôles du processus "insertion/désinsertion" dans le sens où ces deux pôles fonctionnent de manière réciproque ; s'insérer dans un monde, un groupe suppose une désinsertion du monde, du groupe d'origine. Précisons que cet auteur refuse par ailleurs, la notion d'exclusion puisque personne ne peut totalement être exclu de la société et ceci même si le lien qui lie le sujet à la société est très abîmé.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

dans la réalité ces deux notions se différencient et nous proposons de comprendre ce que chacune d'elle nous dit de l'ordre social.

I.1.1 Intégration et cohésion sociale : le travail en tant que "grand intégrateur"

Barel (1991) a mis en évidence deux manières d'aborder la question du lien social. La première consiste à observer ses "défaillances", ses "trous", ses "déchirures" qui, en creux, sont censés dessiner, par miroir inversé, ce qu'est le lien social. La limite d'une telle perspective est qu'elle postule en une « *normalité intangible* » (p 42) à laquelle doivent se soumettre les membres de la société et que les déviants doivent rejoindre. Le lien est alors conçu comme normativité. Or, « *on ne peut plus tenir pour acquise une hiérarchie du lien où l'individu et le micro-social ne peuvent se normaliser qu'en s'alignant sur le macro-social.* » (Ibid.). Une autre approche revient au contraire à comprendre la production du lien social qui se modèle indéniablement en fonction de son époque et de son contexte particuliers sans qu'on ne préjuge aucune norme. D'ores et déjà, on peut se demander quelle fonction donner à l'insertion : est-ce un retour au principe de normativité de l'individu au vue de ses "défaillances", ses "manques" ou au contraire est-ce un outil de reconstruction du lien social sans qu'aucune norme ne soit pré-établie ? (Eme, 2006).

La prise en compte de la fabrique du lien social au sein de différents espaces revient à le penser comme le résultat final d' « *un réseau ou d'une cascade d'intégrations multiples* » (Barel, 1990, p 89). L'intégration se réalise ainsi au sein d'une multitude d'univers socioculturels ou socio-économiques (famille, ville, village, association, parti, groupe social, entreprise, etc) différents d'une intégration à l'autre. Il faut relever cependant le trait commun que partagent toutes ces intégrations : leur caractère actif. Elles ne se limitent donc pas à l'incorporation d'éléments passifs « *mais supposent presque toujours une adaptation réciproque de ce qui intègre et de ce qui est intégré* » (Barel, 1991, p 43). « *Mieux : l'intégration de l'un est en partie l'intégration de l'autre* » (Barel, 1990, p 90). Une nouvelle fois, on peut se demander si l'insertion sous-entend cette même réciprocité ou si, au contraire, elle est synonyme d'une adaptation stricto sensu de l'individu aux normes sociétales.

A cette conception pluraliste du social s'ajoute une représentation globalisante de ce qui intègre : à un degré supérieur de toutes ces formes d'intégration, il y aurait une intégration des

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

intégrations, « *intégration au carré* » possible grâce à l'existence d'un « *Grand Intégrateur* » qui traverse l'ensemble de la société (Barel, 1991). Ce fut, par exemple, la polis et la citoyenneté dans la Cité-État grecque de l'Antiquité et le christianisme au Moyen Age qui modelèrent les pratiques sociales de l'époque. A la fin du XVIIIème siècle et au XIXème siècle, la révolution industrielle, symbole de notre modernité économique et sociale propulse sur le devant de la scène, un nouveau Grand Intégrateur de notre société : le travail (Barel, 1991). Le développement d'une "civilisation du travail", « *c'est à dire, un ordre humain où toutes les sociétés et toutes ses composantes commencent à s'articuler ou se ré-articuler autour du travail* » (Barel, 1990) marque alors le renversement des traditions: « *l'ordre traditionnel de l'action et de la contemplation non moins que la hiérarchie traditionnelle de la vita activa elle-même, en glorifiant le travail source de toute valeur et en élevant l'animal laborans au rang jadis occupé par l'animal rationale.* » (Arendt, 1994, 130).

Le concept de solidarité organique lié à la division du travail développé par Durkheim (1893) peut nous permettre de mieux appréhender la fonction particulière du travail en tant que "grand intégrateur". Ainsi, la solidarité organique propre aux sociétés modernes se singularise par une spécialisation des tâches et une individualisation de plus en plus importantes se conjuguant à une complémentarité des fonctions sociales. Face à l'aporie de la solidarité mécanique¹³ décimée par la modernité, la cohésion sociale se construit alors à travers l'interdépendance des fonctions des individus qui procure à chacun une position sociale précise et contribue au fonctionnement et à l'intégration générale de la société. Analogie à un organisme vivant où chaque organe est indispensable au fonctionnement de l'ensemble, la solidarité organique se constitue d' « *un système d'organes différents dont chacun a un rôle spécial, et qui sont formés eux-mêmes de parties différenciées*» (Durkheim, 1893, p 167). Paradoxalement, plus le travail spécialise, différencie les hommes, plus il les rend dépendants les uns des autres, établit des liens de coopération entre eux : « *La division du travail suppose que le travailleur, bien loin de rester courbé sur sa tâche, ne perd pas de vue ses collaborateurs, agit sur eux et reçoit leur action. Ce n'est donc pas une machine qui répète des mouvements dont il n'aperçoit pas la direction, mais il sait qu'ils tendent quelque part,*

¹³La solidarité mécanique propre aux sociétés traditionnelles équivaut à une solidarité par similitude où un groupe ou une société sont intégrés quand leurs membres sont peu différenciés, partagent la même "conscience collective" en adhérant à un ensemble de valeurs et de croyances communes qui guide les rapports entre les hommes et les relie entre eux (Durkheim, 1893).

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

vers un but qu'il conçoit plus ou moins distinctement. Il sent qu'il sert à quelque chose. Pour cela, il n'est pas nécessaire qu'il embrasse de bien vastes portions de l'horizon social, il suffit qu'il en aperçoive assez pour comprendre que ses actions ont une fin en dehors d'elles-mêmes. Dès lors, si spéciale, si uniforme que puisse être son activité, c'est celle d'un être intelligent, car elle a un sens, et il le sait. » (Durkheim, 1893, p 118).

La participation à l'activité productive de l'individu, son sentiment d'utilité et les relations qu'il noue avec ses collègues participent donc à l'intégration de l'individu dans son milieu professionnel et plus largement dans la société puisque « *la solidarité organique suppose une arrière-scène sociétale toujours présente, constituée des contraintes et traditions sociales normatives qui s'imposent de l'extérieur à l'individu, c'est-à-dire une forme de conscience collective* » (Eme, 2006, p 49). Dans la tradition des années de croissance, cette conception du travail en tant que procès d'intégration s'opérationnalise à travers la figure du salarié qui gagne sa place dans la vie sociale, fait valider sa contribution à la société et finalement se fait reconnaître et ceci dans « *une dynamique du don et du contre-don, dans un équilibre contribution/rétribution* », le salariat ayant « *institutionnalisé un mode d'intégration qui trouve son fonctionnement dans l'échange d'une force de travail contre un salaire* » (Nicolas-Le-Strat, 1990, p186).

La fin de la période de croissance des trente glorieuses accompagnée d'une hausse du chômage va marquer un coup d'arrêt à ce modèle de socialisation, au règne du travail comme procès central d'intégration. Déjà en 1990, Barel s'interrogeait sur la fin de ce modèle : « *Le travail peut-il, dans l'avenir, et peut-être même dès à présent, demeurer le principe de l'organisation sociale, de l'ordre social ainsi que le principe donateur de sens aux hommes, à leur action, à leur pensée ? [...] Peut-il encore exister, se perpétuer quelque chose comme une civilisation du travail ?* » (Barel, 1990).

I.1.2 Insertion et "diffraction sociale" : la crise du travail au cœur du phénomène

Depuis le début des années soixante-dix, le travail comme mode de socialisation et passage obligé de toute intégration se retrouve affaibli au vue de la déstabilisation de la société salariale qui se manifeste au travers d'une double crise : « *celle du marché du travail qui segmenté et dualisé, démultiplie les risques d'exclusion et de précarisation, et celle du travail*

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

salarié lui-même qui, toujours plus abstrait et désocialisé, ne satisfait pas les exigences d'un épanouissement personnel.» (Nicolas-Le-Strat, 1990, p185). Paradoxalement, malgré la défaillance du travail en tant que grand intégrateur, il continue à jouer cette fonction, faute d'un grand intégrateur de remplacement (Barel, 1990). Dans l'attente du grand soir de la "reprise économique", les pratiques d'insertion viennent alors suppléer le processus social d'intégration qui en panne ne permet pas d'intégrer l'individu à la société et ceci tout en perpétuant le caractère hégémonique de la figure salariale :

« On sait très bien que l'homme n'est pas forcément né pour travailler, c'est pas forcément leur lieu de destination. On sait l'importance que ça a pris dans les esprits. On sait qu'une personne qui travaille pas, c'est vraiment un drame terrible, que les chantiers d'insertion offrent au moins à un moment de montrer à la personne qu'elle peut soit à nouveau travailler, à nouveau trouver sa place, à nouveau être avec les autres, être dans un collectif, parce que quelque fois, l'isolement fait des sacrés ravages.» (accompagnant social, ACI) .

La fin des trente glorieuses et l'émergence des politiques d'insertion se caractérisent, sous la pression des transformations socio-économiques, par l'abandon : 1) des objectifs ambitieux des années de croissance où on pensait pouvoir résorber les inégalités sociales, procurer un emploi à tous ceux qui le souhaitaient, intégrer toutes les personnes à la société de consommation, 2) d'un modèle unique d'intégration qui s'exprime par l'obtention d'un travail à plein temps en contrat à durée indéterminée dans une même entreprise, synonyme de norme sociale et aboutissement "normal" de la formation sociale et professionnelle des jeunes (Bailleau, 1990). Par ailleurs, l'insertion s'est trouvée pourvue de qualificatifs supplémentaires correspondant à une fonction particulière, *« toutes les facettes de la vie quotidienne se déclinent d'une manière insertionnelle »* (Eme, 2006, p14): l'insertion professionnelle bien sûr mais aussi sociale, par la formation, le travail, le logement, la santé, la culture, le sport etc... Alors que le concept d'intégration avait pour seul corollaire l'exclusion sociale, la notion d'insertion, au contraire, produit des significations différentes et à chaque acceptation positive (insertion sociale) correspond une négative (non-insertion sociale) (Bailleau, 1990). La notion d'insertion professionnelle, elle-même, n'est pas univoque : l'insertion professionnelle des jeunes en premier lieu, l'insertion occupationnelle par une rémunération au pécule, l'insertion dans des emplois pérennes de droits communs ou au contraire, l'insertion dans des quasi-emplois types emplois d'insertion, formations professionnelles, emplois d'utilité sociale, etc...

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Enfin, « à l'intégration qui, pleine et entière dans l'articulation des manières d'être au monde social, économique et politique, renvoyait à une globalité du Tout et à son entièreté, semble se substituer un éclatement de l'insertion sous des modes d'existence particuliers et contingents, des rapports sociaux peu stables ou incertains » (Eme, 2006, p14). Ce déplacement du concept d'intégration à la notion d'insertion paraît aussi marquer le passage d'un système duel (intégration/exclusion) à un système plus complexe où « il n'existe plus un système unifié, un modèle unique de référence, une norme sociale globale partagée par l'éducation et/ou imposée par le contrôle social selon une temporalité sociale commune » (Bailleau, 1990, p 45) : l'emploi salarié traditionnel n'est plus garanti, la famille existe selon des formes différentes de regroupement, les rythmes sociaux sont hétéroclites et leur correspondance avec l'âge de l'état civil ne sont plus systématiques, etc. Pour Castra (2006), c'est le couplage de la notion d'insertion à celle d'exclusion qui fonde l'usage courant de ces deux termes « adossés à une représentation de la société comme clivée, traversée par une fracture séparant les in et les out, ces derniers caractérisés par leur non insertion sur le marché du travail et une position de marginalité par rapport à la vie socio-économique » (p 10).

Aujourd'hui, nous ne disposons plus d'un modèle de compréhension global permettant de rendre intelligible ce qu'est l'intégration et donc l'exclusion ; c'est la raison pour laquelle la notion d'insertion se différencie nettement de celle d'intégration. Une fois cette distinction faite entre insertion et intégration, il s'agit maintenant de revenir plus en détail sur les référentiels d'action de cette notion et sur les sens attribués à celle-ci.

I.2 Les métamorphoses de l'insertion : des référentiels d'action multiples reconfigurés

Référentiel au terme d'insertion, le traitement social du non-emploi a connu de profondes mutations depuis le plan d'action de Schwartz opéré dans les années quatre-vingts en direction d'une jeunesse en quête d'emploi. Face à une montée de l'exclusion sociale et professionnelle d'une partie toujours plus grande de la population française, les politiques d'insertion ont opéré des reconfigurations successives de leurs référentiels d'action montrant en quelque sorte leur impuissance à proposer à qui le souhaite un "vrai emploi salarié". Deux âges de l'insertion

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

peuvent être distingués au travers de rationalités à l'œuvre, de populations ciblées, de référentiels d'action différents. Une double opposition se dégage : l'une marque l'évolution des principes régissant les modes d'intervention avec le passage d'une logique éducative à une logique économique ; l'autre apparaît à travers deux traits caractéristiques de la gestion du non emploi, la territorialisation et l'individualisation (Ebersold, 2001). Nous montrerons alors comment ces mutations peuvent s'interpréter comme une représentation fragmentée de l'insertion et de ses modèles d'action.

I.2.1 D'une rationalité éducative à une rationalité économique :

Depuis les premières actions d'insertion en faveur des jeunes, trois voies principales ont été imaginées marquant le passage d'une rationalité éducative (1) à une rationalité économique (2 et 3): 1) « *le cheminement adaptatif-formatif* », 2) « *le cheminement de la créativité sociale* », 3) « *le cheminement de l'apprentissage en situation de travail* » (Eme, 2006, p 87).

L'introduction du vocable d'insertion dans le champ de la recherche scientifique s'est greffée à la thématique de la jeunesse et plus particulièrement à son passage de l'école à la vie active (Tanguy, 1986). Apparue à la fin des années soixante pour le monde restreint de la recherche et au début des années soixante-dix, pour un public plus large, la notion d'insertion s'est manifestée comme un objet de compréhension des régulations technico-fonctionnelles entre la sphère de l'éducation et celle de l'économique. L'enjeu central était alors la recherche d'une nouvelle forme d'articulation entre les appareils éducatifs et productifs à l'intention d'un public cible, les jeunes. Cette première figure de l'insertion laisse entrevoir son caractère adaptatif-formatif, « *adaptation fonctionnelle entre des pré-requis cognitifs personnels et des types d'emploi* » qui « *présuppose le paradigme de l'emploi salarié et en constitue au fond une des conditions de possibilité* » (Eme, 1994, 167). Le chômage est alors attribué à un manque de qualification¹⁴ et l'employabilité est reliée à la formation alternée et à la mise en œuvre d'actions qualifiantes. Cette conception éducative de l'insertion prévaut jusqu'en 1987 et les pouvoirs publics font ainsi de la qualification un enjeu national en confiant à la formation professionnelle la mission de résorber le chômage par une requalification sociale et professionnelle des populations ciblées (Ebersold, 2001). Malgré sa remise en cause, ce

¹⁴Dans les années quatre-vingts, les grandes enquêtes (Cereq, Insee) semblent montrer que les inégalités d'accès à l'emploi sont liées à la formation, d'où une focalisation des efforts des pouvoirs publics pour renforcer la qualification des jeunes (Tanguy, 1986).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

"cheminement adaptatif-formatif" ne cessera toutefois d'influencer le champ de l'insertion et viendra se superposer à ses formes ultérieures d'action.

Avec l'augmentation du chômage depuis le milieu des années soixante-dix et plus particulièrement celui des jeunes, le sens de la notion d'insertion va faire l'objet de transformations majeures. Le modèle insertionnel adaptatif-formatif va être relégué au second plan par une autre question, celle d'une régulation fonctionnelle de l'exclusion sociale et professionnelle des jeunes, puis de catégories de population de plus en plus diverses touchées par la crise de l'emploi. Au-delà de la lutte contre le chômage, c'est l'enrayement du phénomène de l'exclusion qui prévaut : les actions d'insertion se focalisent alors sur les difficultés sociales engendrées par l'absence d'emploi et s'opèrent par le biais d'une qualification ou requalification sociale des personnes les plus éloignées de l'emploi par l'exercice d'une activité économique (Ebersold, 2001). Le statut de stagiaire de la formation professionnelle cède sa place à celui de salarié sur la base de contrats de travail dits "particuliers".

Deux voies d'insertion illustrent cette rationalité économique de l'insertion. D'une part, « *le cheminement de la créativité sociale* » se déploie à travers la création d'activités innovantes dans un tiers secteur autonome d'utilité sociale¹⁵, créateur d'emploi qui devait permettre, selon les interprétations, d'inscrire des populations en difficulté dans une activité professionnelle dans l'attente d'une reprise de l'emploi ou d'élargir le champ des emplois quand la croissance ne peut à elle seule résorber le chômage. D'autre part, une deuxième voie, quantitativement moins importante, se dessine à travers des mesures qui favorisèrent l'insertion par un travail sur le tas dans des entreprises sociales d'insertion spécifiques pour les "plus défavorisés". C'est « *le cheminement de l'apprentissage en situation de travail* » que l'on peut reconnaître dans les pratiques du secteur de l'insertion par l'activité économique pouvant aussi combiner ce modèle et celui de "la créativité sociale".

Aux perspectives éducatives et économiques correspondent deux modèles d'intervention sur le non-emploi et sur ses conséquences : la première dominante au début des années quatre-vingts

¹⁵Les Travaux d'Utilité Collective (T.U.C) (1984-1989), les Contrats Emploi Solidarité (C.E.S) (1990), les Contrats Emplois Consolidés (C.E.C) (1992), les contrats emplois de ville (1996-1997), le programme en faveur des emplois jeunes (1997) sont autant de mesures qui relèvent de cette catégorie de création d'emplois non-marchands aidés.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

se focalise sur l'accès à l'emploi salarié et sur le développement de la formation professionnelle, outil d'une démarche pédagogique innovante associant théorie et pratique et mobilisant l'institution scolaire, le service public de l'emploi et les entreprises ; le second, majoritairement représenté au début des années quatre-vingt-dix est centré sur les conséquences sociales du chômage et sur le développement d'activités économiques alternatives, le lien formation/emploi étant désormais référé à une activité professionnelle occupationnelle et socialisatrice de substitution pour ceux en marge de l'emploi salarié (Ebersold, 2001). Cette vision économique et solidaire signale une bifurcation des modèles insertionnels vers la constitution d'un « *tiers secteur insertionnel parapublic* » (Eme, 1994, p 168).

I.2.2 D'une logique territoriale à une logique catégorielle :

Outre le passage d'une rationalité éducative à une rationalité économique, l'insertion a connu une transformation de ses principes d'action à travers une gestion du non-emploi territorialisée puis individualisée.

La logique territoriale s'est notamment manifestée au début des années quatre-vingts par la création des missions locales et, au début des années quatre-vingt-dix, par le développement du secteur de l'insertion par l'activité économique, initiatives devant concilier les exigences économiques et les nécessités sociales au niveau du territoire. L'inter-institutionnalité, la collaboration entre les différents acteurs et institutions chargés de la gestion du chômage y apparaît comme le pivot pour penser et construire les actions d'insertion : « *c'est l'aptitude à travailler en partenariat, à créer une synergie au sein des territoires, à définir des espaces territoriaux de coopération qui conditionne l'accès ou le retour à l'emploi* » (Ebersold, 2001, p 40). La mobilisation des ressources économiques et sociales des territoires, la dynamisation de ces derniers, la modernisation des entreprises, le développement d'initiatives locales qu'elles soient économiques ou sociales devient alors condition de l'insertion sociale et professionnelle des intéressés. Le dessein premier de cette logique territoriale du traitement du chômage est le renforcement des activités économiques et sociales des territoires mais aussi des entreprises.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Venant s'imposer durant la seconde moitié des années quatre-vingts, la logique catégorielle concerne moins des territoires que des populations spécifiques qui nécessitent un travail de reclassement social et professionnel. La prise en charge des sans-emplois est reliée aux besoins des populations ciblées ; l'individualisation des pratiques et la personnalisation des parcours sont alors au cœur de cette conception catégorielle de l'insertion. Des mesures diversifiées devant répondre à des besoins multiples émergent conduisant progressivement au développement de dispositifs autour "de population cibles" et à une sélection accrue de leurs bénéficiaires : *« Une multiplication des diagnostics, conjuguant inadéquation scolaire, professionnelle et phénomènes de marginalisation, ont contribué à circonscrire des populations à risque, à multiplier les critères d'accès aux mesures et in fine, à réaménager les dispositifs autour d'une stratégie catégorielle qui rompt indéniablement avec la souplesse et la transversalité recherchée en 1982 par B. Schwartz »* (Ebersold, 2001, p 44). Ce processus de catégorisation a ainsi accompagné les formes d'exclusion apparues durant les années quatre-vingts et se trouve au cœur de la dynamique d'institutionnalisation des dispositifs d'insertion. Tandis que la logique territoriale mettait l'accent sur le développement économique et social de territoires déterminés, la logique catégorielle se focalise sur des nouvelles catégories d' "inemployables" ou d' "inemployés". Les initiatives de l'insertion par l'activité économique contribuent ainsi à offrir une activité professionnelle aux personnes jugées incapables d'accéder à un stage de formation et a fortiori à un emploi.

La multiplicité des voies d'insertion, la diversité de leurs finalités, de leurs statuts, de leurs publics-cible contribuent une nouvelle fois à qualifier l'insertion de phénomène diffracté qui ne peut être appréhendé que par une hétérogénéité de ses référentiels d'action (Eme, 2006).

I.3 Une pluralité de mondes désirables : insertion sociale et/ou insertion professionnelle ?

Face à des phénomènes d'exclusion massifs, l'insertion désigne un travail de la société sur elle-même qui doit opérer de nouvelles formes de mobilisation synonymes de liaison à la société. Cependant, on peut se demander qu'est-ce qui fait qu'un être est lié à la société ou au contraire délié ? Quelles normes, mondes désirables sont ainsi référés à l'insertion ? Épreuve

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

incertaine, l'insertion ne fait l'objet d'aucune définition stricte tant en termes de buts à atteindre que du processus pour y parvenir (Eme, 2006).

Les usages de l'insertion indiquent à la fois une diffraction de son sens et de ses normes visées. S'insérer ou être inséré évoque un acte social envisagé à la fois comme un processus visant l'atteinte de valeurs désirables (s'insérer) et un état final souhaitable (être inséré) (Eme, 2006) : 1) le processus désigne un passage d'un état à un autre. Cette transition ne fait plus seulement référence au temps séparant la sortie du système scolaire de l'entrée dans la vie active mais plus globalement à tout processus d'accès ou de retour à une activité professionnelle¹⁶ ; 2) l'état final évoque une participation "normale" à la vie sociale et principalement d'un point de vue des rôles économiques (production et consommation) mais aussi sociaux voire médico-sociaux (habitat, santé, citoyenneté) (Castra, 2003). On peut d'ores et déjà se demander si l'insertion ne demeure pas pour une part importante d'individus un processus sans fin ne permettant pas l'atteinte de cet état final souhaité, être inséré.

Par ailleurs, l'insertion se réfère à deux finalités principales, l'insertion professionnelle, c'est à dire l'accession à un emploi salarié et l'insertion sociale faisant référence à d'autres mondes du social aux contenus et contours imprécis. Elle apparaît alors comme une passerelle, un pont d'un monde non-légitime, non-valorisé, non-désiré à un autre monde qualifié, au contraire, de légitime, de valorisé et de désiré où les personnes "exclues" peuvent trouver une place sociale reconnue par les normes sociétales. En 1981, Schwartz propose une vision globale de l'insertion des jeunes à travers « *une politique intégrée d'insertion professionnelle et sociale* » (Schwartz, 2007, p 40). Dans son rapport, ces deux types d'insertion se trouvent associés par la conjonction de coordination "et" les rendant interdépendants tout comme les actions à mener sont de l'ordre d'une qualification sociale "et" professionnelle. Dans une logique globale, inter-sectorielle et de coopération, ces politiques dites "intégrées" menées au nom de l'insertion devaient rompre avec une conception sectorielle des politiques d'insertion. Faute de ressources au sein des appareils de l'État et de l'assise de cette conception sectorielle, cette logique transversale n'a pu se réaliser pleinement. Finalement, le "et" qui liait l'insertion sociale et professionnelle va devenir disjonctif et être remplacé par le "ou" : « *le "ou" va*

¹⁶ Dès le début des années 1970, les travaux et études longitudinales concernant l'insertion professionnelle des jeunes sortis du système scolaire sont venus modifier la conception classique qui considérait l'insertion comme un état pour la concevoir comme un processus social multidimensionnel (âge, sexe, niveau et type de diplôme, etc...) et complexe (Tanguy, 1986).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

prédominer sur le "et", la séparation sur la liaison, la dissociation sur l'articulation » (Eme, 2006, p 91). D'une vision unifiée de l'insertion, on passe à une vision duale séparant le monde économique du monde social, séparation qui apparaît somme toute illusoire.

Maintenant que nous avons montré que l'insertion se décomposait en deux sphères, celle de l'économique et du social, elles-mêmes fragmentées en une multiplicité de mondes vécus créant en quelque sorte « *une liaison déliée* » (Eme, 2006, p 91), revenons plus en détails sur ces notions d'insertion sociale, puis, professionnelle.

I.3.1 L'insertion sociale ou l'autonomisation sociale :

Parallèlement au développement de la notion d'insertion professionnelle des jeunes au début des années 1970, un champ d'usage plus large de la notion d'insertion va apparaître dans un sens d'adaptation à un environnement, à un milieu, à des normes sociales. A l'époque, la notion d'insertion sociale vise principalement des jeunes mal insérés jugés inadaptés, expression qui d'emblée pointe du doigt des problèmes sociaux (marginalité, délinquance, alcoolisme, toxicomanie, etc...) et qui gardera cette connotation (Bonniel, Lahire, 1994). C'est une nouvelle fois dans le rapport de Schwartz (2007) dédié à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes que se concrétise de manière officielle cet usage global (flou et aux limites imprécises) de l'insertion élargie à l'ensemble des activités de la vie sociale. L'insertion sociale y apparaît comme une manière de retrouver ou de développer l'autonomie des bénéficiaires. Sont alors insérés ceux qui ont gagné leur autonomie dans l'ensemble des domaines de la vie sociale, qui sont responsables d'eux-mêmes, capables de faire des choix, d'exercer leurs devoirs mais aussi de connaître leurs droits. L'autonomie, la responsabilité et la citoyenneté se dessinent comme d'incontournables leitmotiv d'une insertion réussie et comme critères évaluatifs d'une bonne insertion (Bonniel, Lahire, 1994). Ainsi, de la notion d'insertion sociale découle celle d'autonomie sociale, notion qui hors de la sphère professionnelle peut se comprendre comme un monde en soi d'accomplissement et de réalisation personnelle (Eme, 2006). Finalement, une société duelle se dessine une nouvelle fois avec d'un côté les personnes qui jouissent d'une autonomie sociale et professionnelle et, de l'autre, les exclus du marché du travail qui ne peuvent bénéficier que d'un sous-monde de l'autonomie sociale qu'on peut nommer « *l'autonomie assistée* » (Eme, 2006, p 92).

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Cherchons maintenant à identifier concrètement comment s'opérationnalise l'autonomisation sociale dans un parcours d'insertion. Un consensus apparaît entre les praticiens de l'insertion, celui d'une construction de l'autonomie sociale sur des processus de socialisation primaire tant du point de vue des autres que des contraintes spatio-temporelles de la vie quotidienne (Eme, 2006). Le processus de socialisation primaire doit « *aboutir à l'adaptation des personnalités individuelles au système social tel qu'il fonctionne dans ses structures les plus profondes, c'est à dire celles qui expriment le système symbolique et culturel existant* » (Dubar, 2000, p 54). Dit autrement, la socialisation primaire peut s'entendre comme une adaptation de l'individu aux normes et valeurs de la société. Sur un premier versant, il s'agit alors pour le salarié en insertion de (ré)apprendre, selon une logique disciplinaire, à se lever le matin, à arriver à l'heure au travail, à savoir gérer dans le temps et l'espace son parcours d'insertion au vue de son accession au marché du travail ordinaire. Sur un autre versant, celui de la construction de relations sociales, l'individu doit faire preuve d'une "civilité ordinaire" synonyme du respect des règles communes ou de l'organisation hiérarchique, de l'usage du code de conduite de la vie en société ou encore d'une restauration de la dignité à travers son apparence physique et vestimentaire, etc., « *bref de faire preuve de ce fameux "savoir être" dont on décline les compétences sous toutes les coutures du management* » (Eme, 2006, p 92). La reprise d'une activité dans les SIAE doit alors favoriser l'autonomisation sociale de leurs bénéficiaires, le (ré)apprentissage des savoir-être, savoirs transposables à toute autre activité professionnelle :

« Avec le travail, ils reprennent les réflexes de se lever le matin, de venir régulièrement aux heures et le jour où ils doivent venir bosser, revivre avec d'autre salariés, avoir l'esprit, y a tout ça tous les savoirs être à récupérer, peut-être qui sont un petit peu oubliés. [...] Les savoirs être, [...] c'est tout ce qui est pas technique, ça va être dans l'assiduité dans le comportement, respect du matériel, respect des collègues, respect de l'équipe, l'autonomie, la prise d'initiatives, toutes ces petites choses [...]. Les savoirs être, on peut les transférer, [...] qu'ils le fassent chez nous ou qu'ils soient dans une autre entreprise, ses savoirs être, il saura les retransférer. » (accompagnant socio-professionnel 1, ACI).

Processus normatif individualisé de discipline de soi, l'autonomie sociale laisse entrevoir des rationalités à l'œuvre adaptatives.

I.3.2 L'insertion professionnelle :

Pour ce qui est de la définition de l'insertion professionnelle, la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion (RMI)¹⁷ reste muette quant à la question du travail et/ou de l'emploi. Cependant, des notions telles qu' "activités", "activités d'intérêt collectif", "activités ou stages d'insertion dans le milieu professionnel" sont légitimées. Les notions de travail et d'emploi sont ainsi remplacées par celles d'actions et d'activités d'insertion. Eme (2006) s'interroge alors sur ces dernières : « *sont-elles les fins de l'insertion, et un état désirable à atteindre – un statut –, ou alors des moyens d'obtention d'un travail ou d'un emploi ? Sont-elles transitoires ? Certaines personnes n'y sont-elles pas assignées de manière pérenne ?* » (p 93). L'insertion comme processus pourrait alors devenir une finalité alors même qu'elle définit la place sociale de la personne insérée. On comprend bien alors qu'être inséré de façon transitoire par le biais d'un contrat d'insertion ne confère pas la même place (ou valeur ?) sociale à l'individu que s'il possédait un emploi sur le marché ordinaire du travail. Quel serait alors le bien-fondé du processus d'insertion s'il ne conduisait qu'à des situations dévalorisées, non légitimes?

Enfin, l'insertion professionnelle désigne une pluralité aléatoire d'actions qui visent l'inscription du sujet dans un processus d'accès ou de retour à l'emploi allant de la participation à des activités d'utilité générale jusqu'à l'embauche dans un emploi durable, en passant par une série d'étapes intermédiaires (stages, contrats dans une structure de l'insertion par l'activité économique, contrats à durée déterminée, etc...). Cette pluralité de sens rend opaque la signification à donner à ce terme qui selon le contexte, la situation de l'individu, peut s'entendre comme une accession durable au marché ordinaire du travail tout comme un passage transitoire par un emploi aidé/protégé en vue de cette accession qui est loin d'être automatique.

Les activités dites professionnelles auxquelles participent les individus en insertion relèvent d'une indéfinition profonde et leurs objectifs ne cessent de varier en fonction des situations et des contextes, des professionnels et des structures d'accueil : il s'agit alors d'acquérir des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs pratiques, pré-professionnels, professionnels transposables à d'autres situations de travail. Par ailleurs, un consensus entre les professionnels des entreprises sociales d'insertion se dégage : celui d'une activité

¹⁷Loi n°88-1088 du 1 décembre 1988.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

professionnelle qui permet au salarié de retrouver sa dignité puisqu'il se sent utile pour la société et qu'en retour, il reçoit un salaire. En filigrane, c'est bien l'autonomisation de l'individu en opposition à son assistance qui transparaît au travers du dessein d'insertion : « *Quintessence de l'insertion entre processus disciplinaire et visée d'autonomisation qui projette sur les personnes en insertion un désir sociétal de l'être discipliné et capable d'initiative autonome. [...] L'insertion se définit avant tout comme autonomie, antinomie de l'assistance. Une autonomie toujours référée à une substance individuelle, mais jamais inscrite dans des rapports sociaux, comme en apesanteur* » (Eme, 2006, p 94)

L'insertion revêt donc une forme économique, l'insertion professionnelle et une forme sociale, l'insertion sociale ou l'autonomisation sociale, formes qui se caractérisent par la pluralité de leurs sens mais au sein desquelles le principe d'autonomie de l'individu apparaît central. Nous l'avons abordé, les pratiques d'insertion tendent à proposer une action où l'insertion sociale et professionnelle sont dissociées, où une vision duale de l'insertion est privilégiée (Eme, 2006). Cependant, depuis les années soixante-dix, les SIAE se singularisent par un processus d'accès à l'emploi conciliant activité productive et accompagnement social. Ainsi, ces structures proposent une action intégrée, une vision unifiée de l'insertion où les dimensions économiques et sociales sont travaillées simultanément, cette particularité fera l'objet d'une réflexion dans le chapitre qui suit.

Jusqu'à présent, nous avons abordé, la notion d'insertion dans sa diversité en tant que phénomène massif et diffracté. Notre contexte de recherche concernant plus particulièrement le secteur de l'insertion par l'activité économique, nous souhaitons maintenant nous focaliser sur l'insertion dans sa dimension économique, comme construction d'un espace spécifique de gestion des "incapables à l'emploi".

II L'insertion par l'économique, la construction d'un espace spécifique de gestion des "incapables à l'emploi" :

L'avènement progressif d'une catégorie sociale regroupant "les inemployables" est venu se substituer à la figure traditionnelle du chômeur tout en créant un espace spécifique de gestion des personnes les plus à la marge de l'emploi (Ebersold, 2001). Cet espace social de gestion

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

des « *incapables professionnels* » ou « *d'anormaux d'entreprise* » (Ebersold, 2001, Mauger, 2001) qui s'est construit sur la base d'un décloisonnement entre l'économique et le social, autrefois impensable joue alors la fonction d'intermédiation entre l'emploi salarié et le non-emploi dans une logique d'organisation des transitions professionnelles limitant la seule possibilité de leur insertion à des activités et statuts marginaux et précaires et participant ainsi à la déstabilisation du marché du travail.

Cette seconde partie propose d'identifier les spécificités de cet espace alliant économique et social, de nous interroger sur la manière dont il a entériné la figure de "l'inemployable" et de montrer dans quelles mesures il participe à une dualisation du marché du travail.

II.1 La construction nouvelle d'un compromis entre l'économique et le social : le spectre de nouveaux rapports possibles ?

L'échec de la pensée du social traditionnel a conduit à la remise en question de deux de ses principales présuppositions : « *celles d'une séparation quasi étanche entre la rationalité sociale et la rationalité économique et celle d'une prévalence à terme du social, par la réduction progressive du poids de l'économie dans l'organisation de la société* » (Donzelot, 1991, p 26). Les structures de l'insertion par l'activité économique ont expérimenté de nouvelles façons de produire des biens et des services autour de valeurs particulières dont deux sont centrales : la création de liens sociaux conjuguant initiative économique et solidarité, la valorisation d'une éthique économique et sociale en tant qu'acteurs du développement économique et social (Trouvé, 2007).

« *Condensé* », « *alchimie* », « *observatoire privilégié* » de la nouvelle question sociale (Defalvard, 2006, p 41), ces structures n'interviennent plus dans le champ du hors-travail, séparé du marché, mais dessinent un nouveau modèle de cohésion sociale où économique et social se nouent, s'articulent ensemble. Ce nouage fait l'objet d'interprétations divergentes : (1) certains interprètent ce glissement comme la base d'un nouveau contrat social (Defalvard, 2006, Rosanvallon, 1995) ; (2) d'autres, au contraire, le voient comme une subversion du social par l'économique (Autès, 1999, Eme, 1998).

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

II.1.1 La thèse du fondement d'un nouveau contrat social :

Le secteur de l'IAE peut être envisagé comme le fondement d'un nouveau contrat social assurant un travail pour tous. L'État passif-providence fondé sur un principe d'assistance aux personnes exclues du marché traditionnel du travail constituerait alors une impasse, *« la dissociation toujours plus aiguë de l'économique et du social menant fatalement à une autodestruction de la solidarité et à une mise à l'écart toujours plus marquée des exclus »* (Rosanvallon, 1995, p 126). Dans les années 1960, le contrat social implicite était fondé sur l'existence d'une forme d' "archaïsme" au sein de la modernité puisque l'équilibre entre le social et l'économique persistait à travers l'acceptation d'une certaine forme d'hétérogénéité, celle de la coexistence dans la même fonction productive de travailleurs aux capacités très contrastées avec la présence de multiples petites "niches" de faible productivité au sein de l'entreprise. Cet encastrement du social dans l'économique était alors source de cohésion sociale. La modernisation accélérée des années 80 et 90 est venue briser cet arrangement, les entreprises ayant supprimé *« ces poches d'archaïsme protecteur »* (Rosanvallon, 1995, p 116). D'un point de vue sociologique et organisationnel, *« n'est on pas [alors] allé trop loin dans la modernisation, c'est à dire dans la séparation de l'économique et du social ? »* (Ibid., p 127). Faute de pouvoir revenir en arrière, la mise en place d'un espace intermédiaire d'intégration sociale au sein même de l'économique se justifie à travers le droit au travail pour tous par le transfert des dépenses publiques d'indemnisation, ce qui est communément nommé "l'activation des dépenses passives". Cet espace intermédiaire de resocialisation et de réapprentissage professionnel contribue alors à effacer *« la coupure mortelle entre l'univers de l'entreprise efficace et la sphère solidariste de l'État-providence »* (Rosanvallon, 1995, p 191).

Par ailleurs, le volet alternatif de ces initiatives d'insertion par le travail sont une réponse, d'une part, à la seule assistance, d'autre part, à une économie dualisée entre les insérés assurés et les insérés précaires (Defalvard, 2006). Les pratiques de ce secteur apportent alors *« la meilleure preuve qui soit, c'est à dire la preuve par l'action que le chômage d'exclusion n'est pas un problème individuel relevant d'un traitement psychologique mais un problème social solutionné par un traitement collectif »* (Ibid., p 62). En 2011, 166 000 personnes ont été embauchées ou renouvelées dans une structure de l'IAE (Avenel, Bahu, 2013) alors même

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

qu'elles étaient jugées "inemployables" au regard de la norme sociale en vigueur. De fait, ces structures peuvent être perçues comme une contestation de l'ordre établi où seule une partie de la population pourrait accéder au marché du travail tandis qu'une seconde, au regard de son "inadaptation", devrait ne vivre que de l'aumône des minimas sociaux. Porteuse du fameux "entreprendre autrement", l'Insertion par l'Activité Économique (IAE) s'ancre sur une approche solidaire, humaniste de la société où toute potentialité a sa place, peut s'exprimer dans l'entreprise :

« Une approche de la solidarité nationale qui est tout à fait cohérente avec des valeurs qu'on peut affirmer, c'est à dire des valeurs de travail, de solidarité, d'égalité et d'accès à l'égalité parce qu'on propose d'un côté un emploi et de l'autre côté on propose une autre vision des ressources humaines de la structure. » (directeur régional tête de réseau Chantier École).

II.1.2 La thèse de la subversion libérale du social :

La thèse de l'instrumentation des pratiques sociales par une politique libérale se caractérise par une incapacité des structures de l'IAE à peser sur les institutions et les droits pour les orienter dans le sens de ses valeurs premières novatrices, solidaires et égalitaires. L'institutionnalisation de ce secteur et les mesures réglementaires et légales qui sont venues peu à peu l'encadrer ont ainsi contribué à réduire ces initiatives à l'application et au respect des règles de marché : *« d'une volonté de créer des espaces productifs capables d'accueillir des populations en difficulté, espaces éventuellement porteurs d'innovation dans l'organisation du travail ou le type d'activité, on passe progressivement, à travers le respect de plus en plus contraignant des règles de marché, à la création d'un second marché du travail, marqué par davantage de précarité »* (Autès, 1999, p 172). Cette pensée antilibérale met tout particulièrement l'accent sur l'emprise institutionnelle des pratiques d'insertion par les politiques de l'emploi qui les empêcheraient d'être porteuses de la moindre alternative sociale puisqu'en devenant une partie de cette politique, elles participent à l'occultation de la question politique, des fondements du lien social (Eme, 1998).

La logique d'aide et d'assistance de l'action sociale traditionnelle semble alors se substituer à une logique libérale, les acteurs de l'IAE ayant, semble-t-il, peu à peu intériorisé les nouvelles règles libérales des politiques de l'emploi, laissant de côté toute valeur émancipatrice de leurs

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

actions au profit d'une gestion conforme aux impératifs de marché et tout particulièrement celui de l'emploi. Passage d'un État social à un État libéral, il en résulterait l'idée d'un social concurrentiel, commercial, un autre social au sein du social qui se veut gestionnaire, moderne et qui souhaite s'éloigner de la culture du social traditionnel d'aide et d'assistance « *au nom de la responsabilisation de l'individu, mais surtout pour satisfaire aux impératifs de la compétitivité économique. Mais faute de garder liés ensemble le programme protecteur de l'assistance républicaine et le projet d'émancipation individuelle et collective, inscrits dans l'action sociale, l'insertion prépare en douceur, j'allais dire en douce, le programme de l'idéologie du workfare : pas d'allocation ni de secours sans contrepartie* » (Autès, 1999, p 268). Cette emprise de l'économique sur le social a des effets directs sur le secteur de l'IAE :

« Le fait qu'on tende de plus en plus vers l'économique impacte directement sur l'aspect social parce que la structure doit de plus en plus se conformer aux exigences extérieures comme toute structure et mettent parfois de côté, même si c'est pas son choix au départ mais l'aspect social. » (chargé de mission Plan Local d'Insertion et de l'Emploi (PLIE)).

Loin d'être le parangon du social subverti par l'économique, l'IAE met en œuvre un nouveau modèle de cohésion sociale, réelle alternative à la seule réponse au développement du chômage, l'assistance et la précarité. Cependant, on ne peut occulter le détournement de son projet initial au profit d'une gestion de la précarité, avec notamment des politiques de l'emploi qui se sont appuyées sur une panoplie d'emplois précaires ne conférant aux personnes en difficulté qu'un statut dévalorisé et transitoire.

II.2 Un espace intermédiaire d'organisation des transitions professionnelles sur le marché du travail :

Face à la montée du chômage dans les années soixante-dix et à sa massification dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix, les acteurs institutionnels ont progressivement entériné l'idée que l' "inemployabilité" était liée à des situations d'exclusion qu'il s'agissait de traiter dans une logique curative. Dans ce contexte, les actions d'aide au retour à l'emploi visent une correction des écarts entre des habilités ou qualités personnelles et celles requises pour les postes disponibles puisque "les inemployables", souvent des chômeurs de longues durée, ont des caractéristiques peu recherchées par les employeurs. Cette inadéquation, telle

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

une spirale sans fin, ne fait qu'allonger la période de chômage, allongement qui vient lui-même user les qualités relationnelles et professionnelles de l'individu (Balzani, 2003).

Cette situation d'exclusion du marché du travail appelle la mise en œuvre de dispositions transitoires où 1) des aménagements financiers et matériels permettent de compenser la moindre productivité du bénéficiaire, 2) ce dernier peut alors s'inscrire dans des emplois réservés et protégés (c'est-à-dire non-concurrentiels et offrant une formation transposable dans le milieu économique ordinaire). Pour le législateur, l'emploi d'insertion doit ainsi être considéré comme un emploi intermédiaire, « *position mitoyenne entre une situation de rejet du marché du travail concurrentiel et une intégration dans l'emploi de forme ordinaire* » (Meyer, 1999, p 53) visant à faciliter une transition entre deux situations divergentes, celle du salarié et de l'exclu. Cet espace d'organisation des transitions professionnelles peut-être considéré comme une forme nouvelle de mise au travail de la main d'œuvre de réserve, comme un moment singulier de construction d'une adéquation entre formation et emploi, comme une recomposition des rapports salariaux inscrivant les individus dans de nouveaux rapports de travail et d'emploi¹⁸ en pleine mutation, caractéristiques de l'émergence d'un nouveau salariat (Rose, 1996).

Excluant de ses rangs les personnes les plus proches de l'emploi, l'IAE constitue une sphère spécifique de gestion des inemployables s'ancrant sur une conception substantialiste de l'employabilité, idée que nous souhaitons aborder dans la partie qui suit.

II.2.1 D'une conception substantialiste de l'employabilité...

Pour une large part des individus en insertion, la restauration de leur employabilité occupe une part importante dans leur parcours de (ré)insertion. En tant qu'identité virtuelle, elle apparaît vague et floue d'autant plus que ses critères varient en fonction des praticiens. Cette focalisation des pratiques d'insertion sur l'"inemployabilité" des bénéficiaires a contribué à la redéfinition de la vision légitime du chômeur et du chômage en créant une nouvelle forme d'anormalité : « *l'inemployable* » ou « *l'anormal d'entreprise* » (Mauger, 2001, Ebersold,

¹⁸ Les composantes des rapports au travail et à l'emploi relèvent du rapport salarial, c'est à dire de tout ce qui est lié à l'exercice du travail (organisation du travail, qualification, temps, rythme et contenu du travail), aux conditions d'accès au travail et à l'emploi (détermination du contrat, de sa forme, de sa durée, statut de l'emploi), à la reproduction de la force de travail (salaire, formation) et enfin aux rapports entre les agents, asymétriques et s'établissant à des niveaux divers (l'atelier, l'entreprise, la branche, etc...) (Rose, 1996).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

2001). L'attention est alors détournée des stratégies managériales néolibérales, de la massification scolaire et de ses effets sur le chômage ou encore du manque de qualification des individus et un intérêt tout particulier est porté sur les victimes et leurs "déficits". Le manque de qualification, les difficultés d'insertion professionnelle de l'individu sont alors imputés à un manque de qualités, d'aptitudes fondant l'"inemployabilité" du sans-emploi. En quelque sorte, perçu comme "anormal", "inadapté", son accès ou retour à l'emploi nécessite un travail de réadaptation sociale et professionnelle plus ou moins long (notamment pris en charge par les structures de l'insertion par l'activité économique). Les situations d'exclusion sont ainsi renvoyées aux seules difficultés individuelles sans que ne soit remis en cause le fonctionnement du marché du travail lui-même : *« Les sans-emploi sont alors perçus comme la cause de leur chômage, leur "inemployabilité" comme la cause de leur non-emploi »* (Mauger, 2001, p 11).

Cependant, le degré d'employabilité des individus varie indéniablement en fonction des contraintes induites par les rapports sociaux de travail, la concurrence sur le marché du travail, le contexte socio-économique, conception relativiste de l'employabilité qui tient compte des rapports sociaux de pouvoir mais totalement délaissée au profit d'une conception substantialiste où seul l'individu apparaît responsable de son exclusion : l'"inemployabilité" *« est attribut essentiel des seules personnes sans que jamais ne soient pris en compte les rapports sociaux de travail, l'organisation des entreprises, les relations locales de pouvoir qui construisent les normes d'employabilité »* (Eme, 2006, p 248). Il s'en dégage une vision du sans-emploi dont la situation résulterait d'une sélection "naturelle" inhérente à une économie compétitive et à des dispositifs de formation performants venant finalement imposer une conception darwinienne de la société : *« le langage de l'exclusion a consacré une conception darwinienne de l'organisation sociale distinguant les populations susceptibles de bénéficier de la libération de l'économie de celles qui en sont définitivement évincées parce qu'incapables de s'adapter aux choix économiques et sociaux »* (Ebersold, 2001, p 92). Les principes classificatoires retenus par les pouvoirs publics pour distribuer les personnes et hiérarchiser les mesures ont alors joué un rôle essentiel dans l'organisation du traitement social du chômage autour de la figure de l'"inemployable"¹⁹. En articulant le projet normatif

¹⁹Parmi les structures du secteur de l'insertion par l'activité économique, les ateliers et chantiers d'insertion, en tant que premier pallier d'un parcours d'insertion, sont reconnus pour accueillir les personnes les plus éloignées de l'emploi pouvant contribuer ainsi à forger l'"inemployabilité" de leurs salariés.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

autour «des critères qui fondent la sélectivité du marché, ils ont introduit, dans le jeu entre l'absence d'emploi et la norme de l'emploi, la réalité incorporelle de "l'inemployabilité" et défini les logiques et les dynamiques qui sont au principe de son éviction sociale et professionnelle » (Ibid., p 135).

On ne peut nier que les personnes en insertion se trouvent dans une situation transitoire d'incapacité à accéder au marché du travail et ceci pour de multiples raisons. Cependant, les critères qui fondent leur "inemployabilité" sont bien souvent irrémédiables, le manque de qualification canonique étant prépondérant. Ces individus sont ainsi fréquemment disqualifiés sans que ne soit pris en compte leurs savoirs et savoir-faire : la débrouillardise, le courage face à l'effort, la persévérance, l'intelligence pratique, le contournement de la difficulté, l'inventivité hors des normes prescrites, autant de savoirs et savoir-faire qui ne font pas partie des référentiels de compétences des entreprises et auxquels le recruteur ne prête que peu d'attention (Eme, 2006). Comme toute forme d'étiquetage, le qualificatif d' "inemployable" ne peut que stigmatiser les sujets tout en laissant penser que la personne est sans savoirs et savoir-faire « alors que c'est peut-être l'environnement qui est aveugle à ce qu'elle sait faire » (Biarnès, 2011, p 435). Il en ressort que « les dispositifs d'insertion ne peuvent produire que des identités "flottantes" entre culpabilité et quête de justice : l'identité attribuée est vécue comme une défiguration » (Eme, 2006, p 249). S'est ainsi constitué un mode de traitement social du chômage organisé autour d'un « individualisme négatif » (Castel, 1995a). Le principe de discrimination positive devant favoriser les personnes les plus en difficulté s'en trouve dénaturé puisque la sphère d'intermédiation de l'insertion a ancré l'exclusion dans des facteurs sociaux individuels et non économiques renforçant ainsi la fragilisation des publics les plus démunis. Toutes pratiques d'insertion confondues, leur fonction est bien alors de faire rentrer dans le droit chemin tous ceux qui ne correspondraient pas aux canons de l'employabilité et ceci, dans une logique fonctionnelle de normalisation par le travail.

II.2.2 ...à une logique fonctionnelle de normalisation par le travail : le poids normatif de l'entreprise comme modèle

Sous couvert de restaurer l'employabilité, la sphère d'intermédiation de l'insertion peut s'interpréter comme une forme de moralisation, de disciplinarisation de ses bénéficiaires à travers une logique fonctionnelle de normalisation par le travail, normalisation s'opérant à

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

partir du modèle entrepreneurial. Par son action de socialisation et de contrôle social qu'elle exerce, elle opère un travail d'assimilation des individus à la norme dominante, exclusivement marquée par le travail : « *Œuvrant à l'inculcation d'un habitus flexible, responsable, autonome, docile, etc., bref employable, c'est à dire aussi la conversion de "la culture anti-école" [...] en "culture d'entreprise", de "la culture de virilité en "culture de fayots", de "l'inemployable" en "employable" ou la reconfiguration symbolique de "l'anormal d'entreprise", etc* » (Mauger, 2001, p 13), les dispositifs d'insertion visent à 1) éradiquer les habitus reconnus comme non légitimes par la société et tout particulièrement par le monde économique, 2) renforcer une sorte d'habitus entrepreneurial où chacun est appelé à être "entrepreneur de soi-même", le rapport de l'individu à son projet d'insertion occupant une place prépondérante dans son parcours. L' "inemployabilité" peut alors s'entendre comme une forme de déviance de l'individu puisqu'il transgresse les normes collectivement établies, transgression qui en retour se veut stigmatisante vis à vis de l'ensemble de la société. Le candidat à l'insertion, « *autoconstructeur d'identité* » ou encore « *castor psychosocial* » (Mauger, 2001, p 14) se doit de construire son identité en fonction des canons de l'employabilité et ceci, en se conformant aux normes d'entreprises, référence suprême de tout parcours d'insertion.

Ce processus de normalisation passe le plus souvent par une mise en situation de travail (dans le cadre notamment des structures d'insertion par le travail) qui contribue d'une certaine manière à familiariser l'individu à des savoirs jugés indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle. « *Forme moderne, douce, policée et pacifiée de remettre les désinsérés valides dans le droit chemin du travail, de ses effets tout à la fois socialisateur, formateur, thérapeutique, rédempteur pour certains* » (Eme, 2006, p 290), la mise en situation professionnelle est sensée imprégner l'individu d'un habitus salarié synonyme du respect des normes et valeurs propres à l'entreprise et notamment de ce fameux savoir-être, aptitudes comportementales que l'on décline sous toutes leurs facettes. Un portrait-robot insertionnel se dégage à travers un ensemble de normes valorisées propres à l'économie marchande qui confèrent à l'individu un rôle social qu'on lui contraint de tenir et qui le positionne « *dans un entre-deux paradoxal, entre modèle du passé et modèle présent* » (Ibid., p 229).

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Plutôt que de tenter de paraphraser ce que Mauger dit si bien, nous reprendrons ses propos afin de résumer l'idée développée ci-dessus, celle d'une normalisation par le travail ancrée sur le modèle entrepreneurial : « *l'insertion apparaît comme une forme d' "orthopédie morale", un instrument de réforme des habitus, de transformation des propriétés morales, sociales, et professionnelles, d'accoutumance ou de réaccoutumance au travail, d'appropriation des propriétés comportementales et des dispositions éthiques témoignant d'une congruence avec l'entreprise, sa spécificité, ses besoins, son idéologie* » (Mauger, 2001, p 14). Cet espace intermédiaire d'organisation des transitions professionnelles a ainsi contribué à l'émergence d'une nouvelle catégorie de personnes évincées du marché du travail, "les inemployables", individus que les différents dispositifs d'insertion ont cherché à normaliser, à faire entrer dans la conformité universelle, conformité qui tient ses normes et valeurs de celles de l'entreprise.

II.3 Un espace d'intermédiation synonyme de déstabilisation du marché du travail :

Une polémique ancienne entoure les emplois d'insertion. Certes, ils régulent la transition entre activité salariée et rejet du marché du travail mais en même temps, ils autorisent "la mise en attente" de populations actives en surnombre sur le marché. Emplois de transition ou emplois parkings, là est bien le nœud de la controverse. L'ambivalence de cet espace d'intermédiation soulève indéniablement le problème du bénéfice marginal qu'il procure. Finalement, ouvre-t-il à de véritables opportunités ou comme le souligne Meyer (1999) « *la vertu salvatrice de l'antidote est-elle préférable à l'intoxication provoquée par le remède administré pour combattre le mal ?* » (p 55). En espérant combler la distance qui sépare certaines personnes de l'emploi de droit commun par la mise en place d'un espace intermédiaire de gestion des individus les plus en difficulté, l'action de l'État a finalement accentué l'écart entre des publics jusque-là considérés comme des inactifs en marge de l'emploi, en conférant aux plus démunis d'entre eux l'étiquette d' "inemployables". Ce que nous souhaitons aborder maintenant c'est comment finalement cet espace a participé à la déstabilisation du marché du travail, à sa dualisation pour constituer un second marché du travail à la marge du premier.

II.3.1 Dualisation du marché du travail et constitution d'un second marché du travail :

Les dispositifs d'insertion par l'économique constituent une des étapes dans le processus d'accession à un emploi classique tout en participant à la construction des rapports des individus au travail et à l'emploi. Les emplois d'insertion se présentent ainsi sous la forme d'un ensemble de marchés transitoires venant se superposer au marché concurrentiel, mais qui du fait d'une moindre attractivité, ne le concurrence pas et, ainsi, ne déstabilise pas l'ensemble du système de l'emploi (Balzani, 2003).

Les bénéficiaires de ces différents dispositifs sont en situation professionnelle : 1) ils occupent une place dans l'espace (l'entreprise ou l'atelier) ; 2) ils réalisent une tâche, un geste technique ; 3) ils ont un statut par le biais d'un contrat de travail, ici d'insertion et à durée déterminée. Ces modalités de transition professionnelle structurent une nouvelle "filière de l'emploi" dont on ne peut nier son ambition première, celle de réaffilier les plus démunis exclus durablement du marché du travail mais qui, en même temps, se constitue en parallèle du marché concurrentiel (Balzani, 2003). Cette sphère intermédiaire « *n'entérine-t-elle pas [dès lors] une forme subalterne et dévalorisée d'intégration sociale, coupée de celle que vivent les individus occupant un emploi dans les sphères des économies marchandes et non marchandes ?* » (Eme, 2006, p 300) A moins d'une immense révolution socio-politique qui octroierait les mêmes statuts à cette sphère qu'à ces économies, on se trouve face à ce qu'on peut nommer « *une appartenance déliée et dévalorisée des individus à la société* » (Ibid.). Ils appartiennent à la société, mais de façon à part au travers de statuts divers qui sont autant d'identités attribuées dépréciées. Un double système d'intégration se dégage alors, symptôme d'une dualisation de la société : le premier offre aux salariés un emploi de droit commun reconnu et légitime ; le second, au contraire positionne le salarié dans une situation intermédiaire entre emploi et non-emploi, situation d'autant plus instable au vue notamment du caractère transitoire de ces statuts. L'insertion a participé à la précarisation salariale en inventant une multitude de statuts entre assurance et assistance, travail et hors-travail (Autès, Bresson, 2000) :

« Les décideurs devraient peut-être revaloriser plus toutes ces actions liées à l'insertion, déjà, c'est quoi ce 26 heures semaine ?[...] Le salaire n'est pas forcément là. [...] Qu'on laisse la possibilité à la personne de travailler 30-35 h, qu'il y ait une valorisation de ce côté-là. [...] Il

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

faut pas sous-estimer les ressources que peuvent avoir les personnes même si elle ont pas travaillé depuis longtemps et puis au moins, qu'ils disent pas "Je travaille 3 jours semaine, 5 heures par jour". On dirait que c'est un temps partiel pour personnes souffrantes. Ils sont pas malades, ils veulent juste travailler. » (accompagnant socio-professionnel 2, ACI).

Au nom du droit au travail, l'insertion a construit des formes d'existence aux marges du droit du travail où, sur la base d'un principe de discrimination positive envers les plus démunis, on accepte de leur proposer un support de vie précaire, dégradé sous couvert de leur favoriser l'accès à une activité salariale (Meyer, 1999). Le rôle de l'insertion étant celui de passerelle vers l'emploi ordinaire, on crée, en deçà de la norme d'emploi, des statuts secondaires moins avantageux pour leurs détenteurs puisque « *l'exercice consiste à activer le retour à l'emploi sans déstabiliser le fragile équilibre dans lequel se tient l'emploi standard* » (Meyer, 2000, p 88). Ainsi, la sphère intermédiaire de l'insertion par l'économique est venue, de par ses statuts atypiques, former une catégorie de travailleurs que nous pouvons nommer "travailleurs de seconde zone" (Castel, 1995a)²⁰ et pour lesquels le sentiment de sécurité attaché au modèle du salariat tend à disparaître. Les dispositifs d'insertion, "sous-systèmes d'intégration" pourraient alors s'interpréter comme une forme de "vulnérabilité sociale" pour une part non négligeable de leurs bénéficiaires puisque les emplois d'insertion ne leur accordent qu'une place sociale précaire et non légitime.

Finalement, cette sphère d'organisation des transitions professionnelles participe à une recomposition des rapports salariaux, caractéristique de l'émergence d'un nouveau salariat. Cette recomposition doit alors s'entendre comme une transformation générale du système emploi et de ses modes de régulation sociale commandée par un contexte marqué par le chômage et la précarité.

II.3.2 "Secteur d'occupation des exclus" : des pratiques assistancielles renouvelées ?

S'étant peu à peu constituée comme une sphère autonome d'occupation des populations exclues durablement du marché du travail, l'IAE peut s'interpréter comme une forme renouvelée d'assistance. Dans l'incapacité d'assumer sa fonction originelle de tremplin vers l'emploi ordinaire, cet espace d'intermédiation « *insère selon des processus d'insertion au sein*

²⁰ Balzani (2003) compare alors ces "travailleurs de seconde zone" au « *bloc périphérique ou résiduel* » mis en évidence par Castel (1995a, p 597) composé d'occupations instables, intermittentes, saisonnières.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

d'une sphère d'insertion » (Eme, 2006, p 301), image d'une trappe qui cantonne ses bénéficiaires au sein même de son marché. A l'origine, conçues comme une transition vers l'intégration, les pratiques d'insertion vont pour beaucoup de bénéficiaires ne plus être une étape mais devenir une nouvelle modalité d'existence sociale où ils occupent une position d'intermédiaires permanents, d'insérés à vie. Analogie au mythe de Sisyphe qui pousse son rocher pour lui faire atteindre le sommet mais, au moment de l'atteindre, ce dernier redévale à chaque fois la pente car Sisyphe ne parvient pas à lui trouver une place stable, les politiques d'insertion, de la même manière ne parvenant pas à insérer durablement une partie de la population, la positionnent dans un état transitoire-durable entre l'exclusion et l'insertion définitive (Castel, 1995a).

Les dispositifs d'insertion se sont alors peu à peu déplacés vers une fonction de contrôle, de gestion sociale, sorte de « *mise sous surveillance d'une frange de plus en plus importante des populations les plus éloignées de l'emploi* » (Balzani, 2003, p 271). Il n'en demeure pas moins que cet espace de gestion sociale des "incapables à l'emploi" est venu construire "un filet de sécurité" pour nombre de personnes, enrayant dans une certaine mesure le processus de désaffiliation qu'elles subissaient :

« L'IAE est un acteur à part entière et important, c'est un peu pour moi, une soupape de sécurité parce que sans l'IAE, malheureusement, au vue de notre territoire, un bon nombre de personnes serait en difficulté. Ça permet à ces personnes d'être accompagnées et de trouver un second souffle. » (Chargé de mission Plan Local d'Insertion et de l'Emploi (PLIE)).

« *Parure renouvelée de l'assistance* » (Eme, 2006, p 287), l'insertion par l'emploi serait d'une certaine façon une réponse insertionnelle assistancielle pour tous ceux qui ont épuisé leurs droits tirés d'une activité salariale ou qui, faute d'emplois ultérieurs, n'ont pas accès à ces droits. Elle est bien « *l'instauration de rapports sociaux d'assistance, au sein d'une sphère à part, liée à la société, mais par un rapport de liaison "minimal", liaison déliée* » (Eme, 2006, p 288). Les politiques d'insertion se présentent alors comme un moyen minimal de maintien de la cohésion sociale s'opérant bien dans une logique assistancielle à l'égard des plus démunis dont l'insertion sur le marché ordinaire du travail peut apparaître illusoire au regard des critères d'employabilités dictés par le monde économique.

Lisière entre autonomie et assistance, l'insertion par l'économique pourrait dès lors s'incarner au travers d'un rapport social d' « *autonomisation assistée* » (Eme, 2006). Le monde légitime

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

de l'autonomie se construit alors sur "des étais assistanciers" que les individus devraient peu à peu pouvoir laisser de côté. Venant se substituer aux modes opératoires propre à l'assistantat, l'insertion se veut une réponse aux situations d'exclusion, elle ambitionne de faire «*entrer [ses bénéficiaires] dans un régime potentiel d'autonomie où [...] [ils] pourraient acquérir les moyens de celle-ci [...] En réalité, l'insertion comme zone grise d'intermédiarité tente de se démarquer dans ses pratiques et ses moyens de l'assistance sociale, mais comme sphère d'intervention, elle apparaît bien comme un support assistanciel financé par la solidarité et instituant des statuts dévalorisés* » (Eme, 2006, p 288). De surcroît, les difficultés fonctionnelles du secteur en termes de sas vers l'emploi mentionnées placent indéniablement l'individu dans une situation occupationnelle où les nuances entre insertion et assistance par le travail restent bien minces.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce premier chapitre dédié à notre contexte de recherche, nous avons questionné le secteur de l'insertion par l'activité économique en tant que nouveau modèle de cohésion sociale. Les apports théoriques liés à la notion d'insertion laissent transparaître le caractère polysémique et diffractée de cette notion qui tend à inscrire les individus dans "une appartenance déliée" en marge du salariat.

Faute de trouver "un Grand intégrateur" de remplacement, le travail conserve son caractère hégémonique dans notre société à travers des modèles d'intervention qui se sont déplacés vers des rationalités économiques et catégorielles de normalisation de l'individu aux règles et lois de l'entreprise. L'insertion sociale et professionnelle constitue les deux pans de l'insertion à travers une pluralité de mondes désirables mais où l'autonomisation de l'individu occupe une place prépondérante. Le secteur de l'IAE a pour particularité de lier ces deux pans dans ses actions d'accompagnement, particularité que nous aborderons plus précisément dans le chapitre suivant.

Nous avons montré par ailleurs que les actions de l'IAE se distinguaient par un rapprochement de l'économique et du social. Perversion du social par l'économique ou nouveau contrat social ? D'un côté, on ne peut nier le caractère novateur, alternatif et solidaire de ces structures ; d'un autre côté, la gestion tutélaire de l'insertion par l'État tend à réduire les

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

principes premiers de ce secteur au profit d'une gestion conforme aux impératifs de marché. Cet espace intermédiaire d'organisation des transitions professionnelles est venu ainsi entériner la figure de l' "inemployable" et a participé à une dualisation du marché du travail à travers la constitution d'un second marché du travail, secteur d'occupation des exclus qui peut s'entendre comme des pratiques renouvelées d'assistance.

Le second chapitre de ce travail s'attachera plus spécifiquement aux pratiques d'accompagnement proposées aux bénéficiaires de ces structures qui se singularisent par leur double dualité, elles sont à la fois sociales et professionnelles, dans et vers l'emploi. Une première section dédiée à la constitution et configuration de ce secteur en tant qu'acteur clé des politiques de lutte contre l'exclusion permettra de mieux saisir les contraintes institutionnelles qui sont venues progressivement s'imposer au secteur de l'insertion par l'économique.

Chapitre 2: L'insertion par l'activité économique, un accompagnement dans et vers l'emploi, social et professionnel de populations éloignées durablement du marché du travail

Introduction

Analogie au court-circuit et au détour, l'insertion par l'activité économique peut s'entendre comme un court-circuit par rapport à la formation et comme un détour par rapport aux milieux traditionnels de l'entreprise (Eme, Laville, 1988). D'une part, elle est bien un court-circuit à la formation préalable à l'insertion sur le marché du travail puisque la situation de travail vient remplacer le lieu de formation, puisque le lieu et le moment du travail deviennent les supports premiers d'apprentissage. Le social et l'économique s'imbriquent dans la mesure où le travail est à la fois « *affrontement des facteurs économiques (rentabilité, productivité, rémunération libérant de l'échange économique) et condition d'une socialisation des personnes à l'intérieur d'un système de production* » (Eme, Laville, 1988, p 94). Les fondements de l'IAE se retrouvent à travers le principe d'un accompagnement dans et vers l'emploi, professionnel mais aussi social²¹ qui doit court-circuiter les processus de désaffiliation et de négation sociales qui affectent les personnes en difficulté tant du point de vue de leur statut que de leur rôle au sein de la société. Dynamique entrepreneuriale dans une visée de construction d'un projet personnel, l'IAE est simultanément un détour dans la mesure où les personnes ne pouvant accéder au marché de l'emploi passent par ces entreprises à vocation sociale sans perdre leur enracinement dans un milieu économique.

Ce deuxième chapitre sera ainsi dédié à la compréhension de cette logique d'accompagnement dans et vers l'emploi des personnes éloignées durablement du marché du travail. Une première section revient sur l'affiliation de ce secteur aux politiques publiques à travers l'instauration d'un cadre réglementaire qui est venu instituer la fonction de sas vers l'emploi de ces

²¹ L'accompagnement professionnel dans l'emploi au sein de la SIAE incombe à l'encadrant technique et l'accompagnement social à la fois dans l'emploi au sein la structure et vers l'emploi à sa sortie est pris en charge par l'accompagnant socio-professionnel qui doit outiller le salarié en insertion pour lui assurer une sortie dynamique.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

structures. Cette fonction de sas nous conduira par la suite à interroger les modes d'accompagnement spécifiques mis en œuvre par les professionnels de l'insertion.

I. Construction et configuration du secteur de l'IAE comme acteur clé des politiques de lutte contre les exclusions :

Des initiatives nouvelles d'intégration par le travail des ressortissants de l'aide sociale, bien souvent, imaginées au cœur-même de la profession germent progressivement à partir du milieu des années 70. Initialement, l'insertion par le travail n'est pas une réponse à une mauvaise situation économique mais *« fut avant tout une des manières de critiquer et de transformer le travail social, vecteur malgré lui d'assistance mais aussi de remettre en cause l'État social, accusé de provoquer la passivité des citoyens »* (Eme, 2010, p 18).

Ainsi, l'expérimentation de ces nouvelles formes d'intégration par le travail est, au départ, l'initiative d'acteurs sociaux ou de militants de l'action sociale qui veulent rompre avec l'aide ponctuelle caritative et sortir les personnes en difficulté de l'assistance et du chômage. Ce projet novateur avait pour visée principale de créer des structures alternatives, similaires à des entreprises classiques mais ayant pour vocation l'intégration par le travail de personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Les pouvoirs publics vont petit à petit reconnaître ces pratiques, les réglementer et en faire un outil des politiques de lutte contre le chômage.

Dans le cadre de cette partie, nous proposons de revenir sur les différentes étapes clés de la construction et de la configuration du secteur de l'IAE comme acteur clés des politiques de lutte contre l'exclusion.

I.1 Premières expérimentations et reconnaissances du "handicap" social (1965-1983) :

Les premières expérimentations de formes d'intégration par le travail et la reconnaissance législative du "handicap social" ont constitué une première assise pour la constitution progressive du secteur de l'IAE.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

I.1.1 Les prémisses de l'insertion par un travail protégé : entre réadaptation et droit au travail

Dès 1965, quelques Centres d'Hébergement et de Réadaptation Sociale (CHRS) mettent en place des ateliers de travail informels qui imposent aux bénéficiaires une contrepartie à leur accueil et à leur hébergement. Forme de solidarité conditionnelle, ces structures visent une réadaptation des hébergés par une normalisation des comportements devant conduire à l'autonomie des personnes par le travail que ce soit de façon durable dans un cadre protégé ou en tant que transition vers le marché du travail ordinaire. Ces prémisses du champ de l'IAE marquent le début du travail comme outil de réadaptation des individus pour leur intégration dans la société, grâce au (ré)apprentissage des normes du travail mais aussi grâce à la constitution d'un pécule lié à leur activité.

Simultanément, en 1966, ATD-Quart Monde, au nom du droit de tous au travail met en place des "ateliers de promotion professionnelle". Ces ateliers informels de production à visée psychoéducative ou à visée de promotion par le droit au travail s'enracinent dans une vision vertueuse du travail « *qui socialise, éduque, réhabilite et permet de dépasser l'aporie du "social éducatif" qui, selon ces pionniers, enferme les jeunes dans un réseau de tutelles et d'assistance perpétuelle* » (Eme, 2006, p 121). Le monde indésirable de l'assistance laisse place à une activité occupationnelle qui ne prétendait pas jouer le rôle de passerelle vers le marché de l'emploi. Considérées par une partie des acteurs sociaux comme « *la reproduction déguisée d'une économie assistantielle qui prolongeait les pratiques tutélaires du social* » (Eme, 2006, p123), d'autres entreprises de travail protégé vont être inventées.

Autre origine, le 26 avril 1966, le conseil d'administration d'ATD Quart-Monde décide "la création d'un centre d'adaptation par le travail" qui doit permettre aux moins formés et aux plus éloignés de l'emploi de travailler. Malgré l'accord du ministère de la santé pour la création d'un Centre d'Aide par le Travail (CAT), ATD Quart-Monde renonce à son ouverture suite au manque de distinction entre handicapés mentaux et exclus du marché du travail. C'est l'époque où la tentation est grande d'assimiler les difficultés sociales à la notion de handicap et où malgré le refus des travailleurs sociaux de cet amalgame, la législation avec la loi du 19 novembre 1974 institua le statut de "handicapé social" qui marque les débuts de la reconnaissance des pratiques d'insertion dans le social. Après différentes tentatives, c'est en

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

1978 qu'ATD Quart monde ouvre un "Atelier de Promotion Professionnelle", unité de travail conjuguant formation et production en menuiserie.

Ces trois foyers d'innovation constituent les commencements de l'insertion par un travail protégé et se sont construits aux marges de la légalité : le travail n'était pas déclaré et rarement rémunéré. C'est finalement, le législateur qui est amené à prendre acte de ces pratiques et à les inscrire dans la légalité avec, notamment, la circulaire n°44 du 10 septembre 1979 de la Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) qui vint encourager ces initiatives tout en légitimant deux filières : la première d'insertion durable dans un cadre protégé donnant lieu à la création d'entreprises spécialisées et à des Établissements et Services d'Aides par le Travail (Esat) réservés à des personnes handicapées physiques ou mentales, la seconde de transition vers le marché de l'emploi ordinaire dédié à des personnes exclues du marché de l'emploi qui a formé l'IAE.

I.1.2 La circulaire n°44 du 10 septembre 1979 et la production d'un cadre réglementaire :

La circulaire n°44 du 10 septembre 1979 relative à "l'organisation du travail des handicapés sociaux" donne une existence concrète à la loi du 19 novembre 1974 et constitue une étape déterminante dans la constitution des pratiques du champ de l'insertion par un travail protégé. Cette circulaire donne un cadre réglementaire aux structures d'insertion par le travail qui dans leurs commencements prenaient la forme de Centres d'Adaptation à la Vie Active (CAVA) accolés ou non à des CHRS. Tout en voulant dissocier ces structures de celles dédiées aux personnes en situation de handicap, elle les inscrit indéniablement dans leur prolongement. Dans une visée réadaptative et thérapeutique, la mise au travail est perçue non pas comme un appui à la mission pédagogique mais comme le socle-même de l'éducation (Laville, 1990). Cependant, au cours du temps, la dimension réadaptative de ces premières expérimentations a tendu à s'amoinrir pour laisser plus de place à une logique axée sur l'économique. Les contraintes liées à l'activité doivent favoriser l'intégration de normes de travail et ainsi le retour sur le marché du travail ordinaire : *« le paradigme qui structure cette évolution est le suivant: une activité productive organisée sous la contrainte économique [...] conduit l'individu à intérioriser des formes de conduite spécifiques »* (Balzani, 2003).

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Cette circulaire n°44 du 10 septembre 1979 a introduit par ailleurs un régime dérogatoire au droit du travail qui laisse en suspens le statut juridique de ces travailleurs tout en stigmatisant l'individu lui-même : ni salariés, ni stagiaires de la formation continue, mais ressortissant de l'aide sociale, leur statut ne relève pas du salariat. Dérogatoire au droit commun et hors de la législation du travail (absence de contrat de travail, de bulletin de salaire, etc), les rétributions²² issues de l'activité n'ont pas la nature d'un salaire et ces versements ne sont en aucun cas contraints par le revenu minimum du SMIC. Depuis les premières expériences d'insertion par l'activité économique, la délégation de l'emploi a peu à peu tendu à rapprocher les salariés en insertion du statut de droit commun même si des disparités persistent encore aujourd'hui.

Retenons que les origines de l'insertion par le travail se fondent sur une représentation handicapologique de catégories d'individus (les "asociaux" dans les années 50, puis les "inadaptées" dans les années 60 et enfin les "handicapés sociaux" dans les années 70 (Autès, 1999).

I.2 Naissance d'un réseau et premiers soutiens publics (1984 -1997) :

Dans une logique formation-emploi dite instrumentale qui vise à construire un lien, une adéquation entre la sphère de la formation et celle de l'emploi, l'insertion par l'activité économique s'est fondée sur un principe de logique adaptative individuelle, idée que nous avons développée précédemment. C'est en tout cas, dans ce contexte qu'apparaissent les entreprises intermédiaires qui se caractérisent par la création d'une activité économique pour les "exclus" dans le cadre d'une politique locale de développement (Balzani, 2003). Dans le cadre d'un programme expérimental (circulaire du 24 avril 1985), l'État encadrera progressivement ces expérimentations en leur assurant une aide financière ainsi qu'en précisant le public visé.

I.2.1 L'existence éphémère des entreprises intermédiaires :

Dès la première moitié des années 1980, les entreprises intermédiaires redéfinissent les référentiels d'action proposés jusqu'ici par les entreprises de travail protégé considérées

²²A l'époque, les professionnels de l'insertion ont attribué le terme de pécule à ces rétributions.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

comme trop éloignées des contraintes de l'entreprise marchande et ne faisant finalement que renouveler les pratiques assistancielles. A l'époque, ces nouvelles entreprises sociales qui s'inscrivent dans le champ de la formation-emploi apportent une réponse concrète aux critiques des modèles scolaires de formation participant à la reproduction de l'échec des individus. C'est l'apprentissage en situation de travail qui est visé et ceci, dans la mesure où ces structures replacent la formation et l'apprentissage des individus au sein même des contraintes de l'économie concurrentielle.

La délégation à l'emploi et la direction de l'Action sociale vont alors chercher à réglementer ces initiatives. Les discussions qui aboutissent à la circulaire du 24 avril 1985 sont marquées par deux logiques distinctes: la première économique et la seconde sociale. Cette confrontation institutionnelle qui ne cessera de perdurer est symbolique de la polysémie de l'action d'insertion : d'un côté, les professionnels souhaitent proposer des outils d'insertion professionnelle ; de l'autre, ils souhaitent mettre l'accent sur l'insertion sociale des personnes (Eme, 2006). Ce texte réglementaire qui instaure un programme expérimental de soutien aux entreprises intermédiaires initie le long processus d'institutionnalisation des actions d'insertion par l'activité économique et permet de légitimer "la PME d'insertion" soumise à la concurrence mais tenue d'embaucher des jeunes en difficulté. Deux changements majeurs sont alors à imputer à cette circulaire de 1985 : le statut de salarié et le cadre de l'entreprise concurrentielle apparaissent comme les nouveaux principes d'action des structures d'insertion par le travail.

Cependant, les soutiens publics aux structures d'intermédiation apparaissent versatiles. En effet, en 1986 Philippe Seguin, ministre des Affaires sociales et de l'emploi, décide d'interrompre les allocations octroyées aux entreprises intermédiaires. Privées des aides publiques à leur activité, nombre d'entre elles disparaissent. Les raisons évoquées de cet arrêt d'allocation par le gouvernement de l'époque seraient des résultats jugés peu satisfaisants d'un point de vue quantitatif. Or, d'autres raisons pourraient expliquer le recul de l'État: d'une part, les rapports économiques tendus entre les professionnels de l'insertion et les entreprises ordinaires, l'artisanat qui dénoncent les risques de concurrence déloyale, d'autre part, une vision de l'insertion des publics en difficulté centrée sur des tâches d'intérêt général remettant en cause la logique concurrentielle des entreprises intermédiaires (Eme, Laville, 1988). Face à

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

ces critiques, le champ de l'insertion par l'activité économique va progressivement se diriger vers des domaines d'activité délaissés par les entreprises ordinaires, ce qu'on a appelé "les gisements d'emploi".

I.2.2 Le déplacement de l'insertion par l'activité économique vers "les gisements d'emploi" :

Le changement d'orientation politique en 1986 marque le renouvellement des stratégies de lutte contre le chômage visant la découverte de « *gisements d'activités en apportant une réponse adaptée à des besoins latents non satisfaits par ailleurs* » (Eme, Laville 1988). Issu du débat sur les petits boulots, cette logique d'activation des "emplois dormants", de création "d'activités de proximité", sera introduite, avec la loi du 27 janvier 1987, par Philippe Seguin qui crée les associations intermédiaires (AI) dont la mission est de mettre des demandeurs d'emploi à la disposition de particuliers, de collectivités ou d'associations. A l'origine, ces structures ont été créées afin de proposer un filet de sécurité aux personnes ayant perdu leur droit à l'assurance chômage et de les protéger de l'exclusion (Eme 2006).

Le cadre particulier des associations intermédiaires est relatif à l'activité-même de ces structures via une forme particulière d'intérim : « *par leur durée ou leur fréquence, ces activités ne nécessitent pas d'emplois permanents, selon les pouvoirs publics. [...] [Elles offrent ainsi] à des demandeurs d'emploi des travaux occasionnels à travers le salariat et leur mise à disposition auprès d'utilisateurs divers* » (Eme, Laville, 1988, p 80). En réponse aux critiques liées aux distorsions des conditions de la concurrence avec le secteur marchand, les services à la personne et les services à domicile pour les demandeurs d'emploi peu qualifiés sont nettement privilégiés.

Durant les premières années de leur existence, les associations intermédiaires sont gérées par des salariés mais également par des bénévoles. Puis, au fur et à mesure, un processus de professionnalisation s'engage avec la création d'emplois salariés, preuve de la crédibilité de leurs activités et de la nécessité de leur pérennisation. Cependant, de manière à pérenniser ces emplois permanents, ces structures doivent atteindre un chiffre d'affaire suffisant ce qui les amène à transformer la discrimination positive en "sélectivité négative" et donc à sélectionner les demandeurs les plus productifs. Selon Brégeon (2008), « *ces contingences montrent les tensions structurelles entre la professionnalisation des permanents et l'idéal militant en*

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

faveur des demandeurs d'emploi à la marge » (p 170), tensions qui, depuis, jalonnent le secteur de l'insertion par l'activité économique.

Croisement du travail protégé et du travail intermittent, "cet intérim social" n'a bien souvent réussi qu'à développer des petits boulots, il a participé à la régression de l'ambition d'accès à la formation et à un métier et il n'a accordé aux demandeurs d'emploi qu'un statut de salariés intermittents (Brégeon, 2008).

I.2.3 L'émergence du dispositif RMI et la légitimation institutionnelle de l'IAE :

Avec la circulaire du 28 avril 1988, le gouvernement de Jacques Chirac remet sur le devant de la scène les entreprises intermédiaires sous un vocable différent, celui d'entreprises d'insertion (EI). Selon Brégeon (2008), ce glissement sémantique pourrait s'entendre comme un changement de paradigme où l'idéal de l'économie solidaire laisse place à une prise en charge et à un encadrement des chômeurs : *« Avec le vocable d'entreprise intermédiaire, c'était l'entreprise qui était intermédiaire entre la production et les salariés, entre le social et l'économie. Avec le terme d'insertion, on oriente la focale vers l'individu au chômage du point de vue de la question de son employabilité [...] D'une perspective sociétariaire, on bascule vers le traitement individuel des précaires »* (p 167). Initialement dédiées en priorité aux jeunes de 18 à 25 ans, ces entreprises d'insertion ouvrent leur activité à un public plus large de personnes exclues durablement du marché du travail.

Au début des années 1990, la construction du champ de l'insertion par l'activité économique reste fragile car relativement à la marge dans le champ économique mais aussi dans les politiques publiques. En 1991, sur la demande de Michel Rocard, Claude Alphandery conduit un rapport d'étude et d'observation de ces activités qui aboutira à la création du Conseil National d'Insertion par l'Activité Économique (CNIAE)²³ dont la fonction était le regroupement de l'ensemble des activités, acteurs et institutions de ce champ qui occupaient des positions relativement diffuses. Dans ce même objectif d'unification du secteur de l'IAE, c'est dans le rapport de Claude Alphandery qu'apparaît une dénomination commune à toutes ces activités, celle "d'insertion par l'économique".

²³ Loi du 3 janvier 1991.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Dès la première moitié des années 1990, la montée en puissance du dispositif RMI et l'augmentation constante de son nombre de bénéficiaires va constituer un contexte favorable au développement rapide du champ de l'IAE²⁴. Ainsi, avec la loi du 31 décembre 1991²⁵, ce secteur poursuit sa diversification avec la création des entreprises d'intérim d'insertion (EII) qui deviendront en 1998 les entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI). Dans une logique de parcours d'insertion, ils voulurent alors faire de l'intérim d'insertion le dernier pas vers le marché du travail ordinaire et positionnèrent ces structures sur le secteur marchand afin de faire accéder les personnes en difficulté d'insertion à de "vrais emplois" dans des entreprises d'insertion concurrentielles (Eme, 2006, Eme, 2010). C'est aussi dans les années 1990 que se sont développées les activités d'insertion portées par des ateliers et chantiers d'insertion (ACI) non sans lien avec le durcissement des phénomènes d'exclusion des années 1993-1996. Ces structures devaient alors apporter une réponse à l'insertion des plus vulnérables en proposant des actions moins formalisées et plus ponctuelles.

Au milieu des années 1990, le dispositif institutionnel et l'activité ont acquis une certaine stabilité. Cependant cela ne signifie pas que les frontières entre les différentes entités (ACI, EI, ETTI, AI) et les différentes activités (secteur marchand/non marchand) soient bien délimitées, ni que les politiques en œuvre soient cohérentes quant aux logiques inhérentes à ce secteur, ni que les pratiques soient unifiées. Ces dernières, bien souvent polysémiques, rendent très difficile la complémentarité de ces structures sur le terrain et derrière un discours consensuel, une certaine concurrence est palpable (Brégeon, 2008).

L.3 L'affiliation de l'insertion par l'activité économique aux politiques publiques : vers la gestion publique de l'emploi et du chômage

L'affiliation de l'IAE aux politiques publiques marque un mouvement général de gestion publique de l'emploi et du chômage à travers un cadre réglementaire qui est venu soutenir mais aussi contrôler ce secteur.

²⁴ Le nombre d'entreprises d'insertion va être multiplié par près de quatre entre 1990 et 1996 avec un nombre de 660 structures de ce type à la fin de la période. Ce résultat doit cependant être pondéré par un constat : il y aurait eu 3 disparitions pour 10 créations à l'époque (Brégeon, 2008).

²⁵ Modifiée par la loi du 29 juillet 1992 et par son décret d'application du 22 février 1993.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

La loi d'orientation du 29 juillet 1998 qui érige la lutte contre l'exclusion au rang d'impératif national²⁶ a joué un rôle fondamental dans l'institutionnalisation de l'insertion par l'économique en tant qu'outil des politiques publiques. D'autres textes législatifs et notamment la circulaire DGEFP 99-17 du 23 mars 1999 viendront compléter et clarifier certaines procédures énoncées dans la loi d'orientation dans la mesure où ils concernent tout particulièrement le secteur de l'IAE.

Enfin, la loi organique relative aux lois de finances (Lof) est venue imposer des critères d'évaluation de leur activité de sas vers l'emploi, critères qui, nous le montrerons dans la seconde section de ce chapitre, ne sont pas sans répercussions sur les pratiques d'accompagnement des professionnels de ce secteur.

I.3.1 La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions et la construction d'un cadre réglementaire commun :

La loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions reconnaît les activités développées par le secteur de l'IAE depuis plus de vingt ans. Ainsi, dans un souci de doubler en trois années les capacités d'accueil, d'accompagnement vers l'emploi et de remise au travail des chômeurs, un volet entier est consacré à ce secteur. Il a profondément transformé le cadre juridique de ces structures et leur légitimité a été renforcée par l'inscription de leur statut dans le code du travail²⁷. Afin d'unifier le secteur, un même encadrement législatif, cependant très imprécis fut constitué.

Quatre critères définissent et délimitent le champ de l'IAE : son objet est (1) l'insertion sociale et professionnelle (2) de publics rencontrant des difficultés particulières (3) par le biais d'un contrat de travail limité dans le temps devant favoriser leur autonomie (4) et complété par un accompagnement social individualisé²⁸. Par ce travail de législation, le texte de loi du 29 juillet 1998 fait de l'IAE un instrument public soutenu mais aussi contrôlé par les acteurs

²⁶ « La lutte contre les exclusions est un impératif national fondé sur le respect de l'égalité de dignité de tous les êtres humains et une priorité de l'ensemble des politiques publiques de la nation » (LOI no 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions).

²⁷ L'inscription du statut des ateliers et chantiers d'insertion dans le code du travail ne se fera qu'en 2005 avec la loi de cohésion sociale.

²⁸ Article 11, LOI no 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

politico-administratifs²⁹: « *l'insertion par l'économie doit se placer en subordination et sous contrôle de la gestion publique de l'emploi et du chômage* » (Brégeon, 2008, p 175). En réformant ce secteur, l'État souhaite prévenir les dérives d'un renoncement à un réel droit à l'emploi en faveur de dispositifs n'offrant que des emplois occupationnels et précaires. Trois formes de régulation viennent alors renforcer le contrôle de l'État vis à vis du secteur de l'insertion par l'activité économique :

(1) les entreprises sociales d'insertion bénéficiant d'une aide de l'État sont soumises à une procédure de conventionnement systématique réalisée auprès de la D.D.T.E.F.P (Direction Départementale du Travail Et de la Formation Professionnelle)³⁰ dont la mission est d'encadrer leur activité économique ainsi que leur mission d'insertion.

(2) l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)³¹ doit délivrer un agrément préalable à l'embauche de salariés en insertion qui garantit qu'ils sont effectivement éloignés de l'emploi. Il s'agit ainsi d'éviter que des structures privilégient leur activité économique au détriment de leur mission sociale et sélectionnent les publics qui seraient tout à fait apte à intégrer le marché du travail classique. L'ANPE est alors amenée à évaluer le degré de difficulté des personnes, évaluation qui n'est pas sans poser problème. Ainsi, seule l'embauche par des structures conventionnées de salariés agréés ouvre le droit aux exonérations et aides prévues par la loi.

(3) cette même loi de lutte contre les exclusions crée un Conseil Départemental de l'Insertion par l'Activité Économique (CDIAE) qui, sous la responsabilité de l'État, regroupe l'ensemble des acteurs de l'IAE et doit favoriser le développement de ce secteur.

Finalement, la loi d'orientation de 1998 place le secteur de l'IAE sous l'égide de l'ANPE et des services du ministère de l'emploi. Historiquement, ce secteur avait été porté par le service des affaires sociales et familiales qui avait vu en ces expérimentations de terrain un possible rapprochement entre le social et l'économique et la création d'un tiers secteur. Pour Brégeon

²⁹ La circulaire DGEFP 99-17 du 23 mars 1999 viendra clarifier les modalités de mise en œuvre de la loi d'orientation

³⁰ DIRECCTE (Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi) depuis 2010.

³¹ Pôle Emploi issu de la fusion de l'ANPE et des Assedics créé en 2008.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

(2008), ce déplacement institutionnel marque une nouvelle fois un changement de paradigme où en quelque sorte la visée sociale d'aide aux "exclus" perd de son crédit pour s'orienter vers une gestion du non-emploi. Aujourd'hui, ce déplacement fonctionnel est loin de faire l'unanimité chez les professionnels de l'insertion :

« Moi comme d'autres, on avait dit, il faut pas diminuer les affaires sociales. Les arbitrages politiques se sont passés de manière différente et résultat, à partir de là, la démarche emploi est devenue de plus en plus importante et [...] maintenant les modes de financement sont directement liés au fond national pour l'emploi [...]. C'est pour ça que beaucoup de personnes dans les ateliers et chantiers d'insertion continuent beaucoup à insister sur le fait qu'on est des outils de lutte contre l'exclusion et non pas des outils de lutte contre le chômage. »
(directeur régional tête de réseau Chantier École).

I.3.2 La loi organique relative aux lois de finances (Lolf) et l'évaluation de l'IAE :

La Lolf votée le 1er août 2001 à la quasi unanimité par l'Assemblée Nationale et le Sénat fut expérimentée à partir de 2005 dans le secteur de l'insertion par l'activité économique. Elle marque en quelque sorte une nouvelle étape cruciale de l'histoire de l'IAE avec la mise en place de critères d'évaluation de ce secteur. Ce dernier fait désormais l'objet de rapports de performance sur la base de critères loin de faire l'unanimité. Trois indicateurs principaux ont été énoncés :

- critère 1 : le taux de retour à l'emploi ;

- critère 2 : la part dans les SIAE d'allocataires de minima sociaux, de jeunes sans qualification, de travailleurs handicapés et de demandeurs d'emploi de plus de 50 ans ;

- critère 3 : le nombre de bénéficiaires de minima sociaux, de personnes au chômage depuis plus de deux ans et de jeunes en très grande difficulté en fonction du nombre total de personnes agréées IAE.

Le critère de taux de sorties est principalement utilisé pour mesurer l'efficacité des structures de l'IAE reléguant au rang d'accessoire tous les autres critères (Dorival, 2010). Au regard de la circulaire DGEFP n°2008-21 du 10 décembre 2008 relative aux nouvelles modalités de

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

conventionnement des structures de l'insertion par l'activité économique (paragraphe 2.2.2 et annexe 4 de la circulaire), trois catégories de taux de sorties se dégagent :

- (1) les sorties vers l'emploi durable (CDI, CDD ou intérim de plus de 6 mois, création d'entreprise, stage ou titularisation dans la fonction publique),
- (2) les sorties vers un emploi transitoire (CDD ou période d'intérim de moins de 6 mois, contrats aidés chez un employeur de droit commun),
- (3) les sorties positives (formations pré-qualifiantes ou qualifiantes, embauche dans une autre SIAE).

Les objectifs fixés sont un taux minimum de 60 % de sorties dynamiques (2 & 3) et de 25 % d'insertion vers un emploi durable (1). La circulaire précise que, pour chaque structure, la définition de ces taux doit faire l'objet d'une négociation avec la DIRECCTE en fonction de la nature de la SIAE, de son territoire d'intervention, de son activité et du contexte social et économique. L'évaluation de l'efficacité des structures de l'insertion par l'activité économique par le seul critère des "taux de sortie"³² marque néanmoins un passage décisif d'une obligation de moyen à une obligation de résultat.

Dans ce premier chapitre, nous avons montré que la reconnaissance et constitution du secteur de l'IAE par les pouvoirs publics s'est accompagné de son institutionnalisation progressive comme acteur clé des politiques de lutte contre l'exclusion à travers sa fonction de sas vers l'emploi. L'affiliation de l'IAE aux politiques publiques est venue réglementer progressivement les pratiques des professionnels de l'insertion et dans un même temps imposer un certain nombre de contraintes qui pèsent aujourd'hui sur les SIAE. Nous proposons maintenant de comprendre comment les professionnels de ces structures tentent de répondre à cette réglementation à travers des modes d'action spécifiques.

³² Le service rendu par les structures aux salariés en insertion ne fait l'objet d'aucune évaluation laissant notamment de côté tout le travail de résolution des problématiques sociales opéré. Pourtant, les textes de loi relatifs au secteur de l'insertion par l'activité spécifient bien que cet accompagnement est d'ordre professionnel et social. Or, les critères d'évaluation du secteur omettent totalement la visée sociale de l'action menée par ces structures. (Loquet, 2001)

II. Une double régulation de l'accompagnement, par les règles d'en haut et par les règles d'en bas :

A partir d'un modèle institutionnaliste de la relation d'accompagnement, Cervera et Defalvard (2009) proposent une conception de la relation d'accompagnement au sein des SIAE qui serait le produit d'une double régulation par les règles d'en haut et par les règles d'en bas, règles qui se nouent au sein même de ces dispositifs. Les règles d'en haut sont construites à partir du discours, c'est à dire des textes de loi, des décrets, etc liés à ce secteur et aux politiques de l'emploi tandis que les règles d'en bas s'établissent à partir de l'expérience, à savoir, sur le terrain, dans l'acte de travail quotidien. Dans cette seconde section, nous souhaitons comprendre la manière dont les professionnels de l'IAE se saisissent de cette double régulation, identifier les principes de chacune d'elles et la manière dont elles se coordonnent ou au contraire s'affrontent dans l'acte de travail.

II.1 Régulation ascendante et intégration au travail:

La régulation de l'accompagnement par les règles d'en bas se construit sur le terrain à partir de la pratique et des expériences vécues par l'encadrant technique qui *«a pour rôle d'assumer le volet de l'accompagnement dans l'emploi, à l'intérieur de l'emploi, au moment de l'intégration au travail »* (Cervera, Defalvard, 2009, p 55). Ces règles se manifestent dans le contexte du "learning by doing", mode d'apprentissage sur le tas propre aux SIAE. Le processus d'apprentissage est alors intégré dans les pratiques des salariés et résulte d'une transmission par les encadrants techniques qui les accompagnent vers une maîtrise progressive de la tâche demandée.

Des règles d'en bas de différentes natures composent le *"learning by doing"* : la ponctualité et la discipline, la technicité ainsi que l'oralité (Cervera, Defalvard, 2009). Les règles de la ponctualité et de la discipline sont les fondamentaux de la réadaptation au travail des bénéficiaires. La ponctualité apparaît comme la règle de départ que chaque salarié doit peu à peu être amené à intégrer : qu'il ne sache pas travailler n'est pas grave, par contre, il doit faire preuve de son engagement et se lever le matin pour aller au travail, règle souvent difficile à

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

faire respecter. Le manque de ponctualité tout comme l'absentéisme posent des difficultés quant à l'atteinte des objectifs de production qui peuvent fluctuer d'un jour sur l'autre :

«La ponctualité, bon, ça c'est un gros problème. Au départ, discipliner les gens sur la ponctualité, c'est pas évident. Donc, par exemple, sur une mise sous plis de trois documents de dix mille pièces, on peut le faire en une journée comme en deux jours, tout dépend des personnes que je vais affecter, tout dépend des absents.» (responsable d'exploitation, ACI).

Au travail disciplinaire autour de règles simples telles que la ponctualité, la présence s'ajoutent des règles de comportement au travail en lien avec des problèmes sociaux, les problèmes d'addiction occupant une place prépondérante dans le discours des professionnels. Pour faire respecter cette discipline, un système de surveillance, de contrôle et même parfois de sanction peut être mis en place :

« Pour certains, y en a, excusez-moi l'expression, ils sont démolis par l'alcool. Donc, y a une surveillance journalière, bon après y en a ils boivent quand même, ils savent pas s'en passer. Donc, maintenant, on dispose de moyens de contrôle. Bon, on en a contrôlé un hier, positif. Donc, c'est rapport, avertissement. Nous, notre but, c'est d'arriver à zéro mais c'est pas facile, c'est pas facile.» (encadrant technique Propreté Urbaine (PU) 1, ACI).

Une autre règle propre au "*learning by doing*" apparaît dans le discours des encadrants, celle de la technicité. Cette règle se façonne au cours du parcours du bénéficiaire qui doit progressivement maîtriser les différentes tâches du métier, les encadrants techniques interviennent alors sur la relation d'accompagnement par le conseil technique et l'apprentissage du métier :

« C'est surtout un formateur, c'est lui qui est présent au quotidien, qui corrige les personnes, qui les dirige et qui leur apprend les bons gestes, les bonnes méthodes, les bons processus de travail.» (responsable d'exploitation, ACI).

Les bénéficiaires ne sont en général pas qualifiés pour le poste de travail qu'ils occupent, d'où toute l'importance que revêt cette transmission dans un contexte de formation par le travail. Des systèmes de parrainage entre salariés sont une stratégie tout particulièrement utilisée pour faciliter l'atteinte des objectifs de production:

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

« Y a aussi des personnes qui n'ont pas le sens de l'orientation, donc, on essaie de mettre des personnes habituées avec des nouvelles personnes. Par exemple, si y a trois personnes qui sont suspectes de consommer de l'alcool, on évite de les mettre ensemble. » (encadrant technique PU 1, Ageval).

Le mode d'expression des règles du "learning by doing" est l'oralité. C'est bien *« l'oralité, le "dire", [qui] se traduit ici en acte, en apprentissage et en transmission de savoirs faire »* (Cervera, Defalvard, 2009, p 56). Il s'observe alors dans la relation des salariés avec l'encadrant technique mais aussi entre salariés. "Le dire du chef d'équipe" est indispensable à la bonne réalisation de l'activité productive puisqu'il doit repérer les difficultés du salarié dans l'accomplissement de la tâche et, par le conseil favoriser sa maîtrise progressive :

« Si la personne elle fait plein d'erreurs dans la préparation de commande, beh on revoit la procédure. Donc, l'encadrant technique, il est là pour sur le terrain accompagner la personne et répéter, rabâcher les mêmes choses jusqu'à ce que la personne elle les assimile.» (responsable d'exploitation, ACI).

Cette relation verbale dépasse la simple transmission de savoir-faire pour se positionner sur le volet du management des personnes :

«Encadrant technique je trouve ça un peu dégradant parce que je trouve qu'il y a beaucoup plus d'humain que de technique [...]. Il faut toujours être en alerte, attentif à ce que disent les gens, dès qu'il y a une personne qui sourit plus, [...] aller la voir.» (responsable d'exploitation ACI).

Un rapport de confiance est alors nécessaire à la construction de cette relation d'accompagnement dans le travail. "Le dire des pairs" s'opère aussi à travers le système de parrainage mis en place. La relation d'accompagnement est le résultat d'autres règles, les règles d'en haut qui, dans une logique descendante, sont pensées par les institutions et appliquées au sein des SIAE.

II.2 Régulation descendante et fonction de sas vers l'emploi :

Les règles d'en haut issues des règlements et lois relatives à l'IAE viennent modeler les pratiques d'accompagnement autour de trois fondements principaux: le contrat, le suivi social et le suivi formation.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

La mise en œuvre de ces règles d'en haut se réfère au modèle du parcours, l'usage de contrats d'insertion venant outiller ce principe puisque, limités dans le temps³³, ces contrats impliquent une sortie de la structure à son terme. Reconnue législativement, cette logique de tremplin vers l'emploi implique l'engagement du salarié dans un parcours d'insertion, engagement à suivre une formation, à s'organiser pour progressivement atteindre un emploi pérenne et ceci accompagné par l'équipe des permanents et, plus particulièrement, les accompagnants socio-professionnels :

« Le chantier par lui-même, c'est un support, c'est pas une fin en soi. Nous, les salariés qui rentrent chez nous, ils vont pas rester, ils le savent, on leur dit : "prenez l'Ageval comme un tremplin pour repartir du bon pied" » (accompagnant socio-professionnel 2, ACI).

D'autre part, la règle du suivi social est une caractéristique importante du modèle du parcours d'insertion. La résolution des problèmes sociaux incombe aux SIAE et correspond à un objectif fixé par la loi. Son support d'application est l'organisation d'entretiens menés par l'accompagnant socio-professionnel auprès des bénéficiaires afin de répondre à leurs divers problèmes sociaux. Ces entretiens sont fixés périodiquement ou de façon spontanée, à la demande du bénéficiaire, même si l'accompagnant doit veiller au bien-être de ce dernier :

« Donc, une périodicité, c'est vraiment très variable, ça dépend du sujet parce que ça peut être, on se voit une fois, on se voit plus. Et puis, il arrive que je vois des personnes tout au long du contrat parce que y a souvent des problématiques croisées pour certains salariés. » (accompagnant social, ACI).

Par ailleurs, le modèle du parcours implique le suivi de formations dans une perspective de sortie vers le marché de l'emploi. Le recours à la formation s'ancre dans la construction d'un projet métier qu'il s'agit de bâtir avec le bénéficiaire :

« Une fois qu'ils ont pris des repères, je les convoque à la formation, où là, ils passent, en premier lieu, la formation sécurité au travail. [...] Ensuite, ils attaquent sur un bilan de compétences pour valider ou trouver un projet professionnel. Donc, à partir de ce moment-là, on se fixe des objectifs suivant le projet qui a été validé. » (accompagnant socio-professionnel 2, ACI).

³³ Contrats de six mois renouvelables deux ans maximum.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

Ces trois règles, celles du contrat, du suivi social et du suivi formation sont les trois pans du parcours d'insertion vers l'emploi.

II.3 Conjonction des règles et travail coopératif des accompagnants :

Les règles d'en haut et les règles d'en bas se croisent en raison de la dualité de l'accompagnement: il est à la fois social et professionnel, d'où une corrélation étroite entre insertion sociale et professionnelle. En effet, l'accompagnant socio-professionnel met en place un accompagnement individualisé devant résoudre les problèmes sociaux du bénéficiaire, résolution pouvant faciliter sa bonne participation à l'activité professionnelle au sein de la structure. Le croisement de ces deux logiques apparaît à travers la relation formellement organisée entre ces deux professionnels contribuant à l'accompagnement dans et vers l'emploi du bénéficiaire. De façon générale, (1) face aux impératifs de production, l'encadrant technique se montre plus sévère à l'égard des salariés en insertion tandis que (2) l'accompagnant socio-professionnel montre une posture plus empathique :

(1) « *En fait on va dire, c'est une main de fer dans un gant de velours, c'est à dire en restant empathique, bien sûr, il faut arriver à les comprendre, il faut arriver à les diriger, il faut arriver à les commander.* » (encadrant technique PU2, ACI) ;

(2) « *Moi l'image que j'aime bien aussi, c'est l'image de l'escalier, on va gravir une marche, deux marches, trois marches ensemble. C'est ça et puis après, c'est savoir gravir seul. [...] C'est ça aussi un accompagnant, c'est quelqu'un qui va nous révéler une de nos facettes, ou de nos réalités, une de nos peines, une de nos merveilles.* »(responsable service accompagnement, ACI).

On repère une articulation voire une dépendance entre les rôles de ces permanents. L'encadrant technique assure le bon déroulement de l'activité de production, apporte un enseignement technique et repère les problèmes sociaux qui émergent dans l'expérience de travail, puis, il transfère ces informations à l'accompagnant socio-professionnel qui, par le biais d'entretiens individualisés avec le bénéficiaire, tentera de solutionner ces problématiques. En définitive, l'encadrant technique est aussi un passeur d'informations nécessaires à cet accompagnement social dans et vers l'emploi :

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

« Très souvent l'encadrant, sur le chantier arrive à détecter du mal être et le tout, c'est de pouvoir le cibler et d'accompagner après le salarié et de remonter tout ça au service accompagnement. Donc c'est une rotule, la plus importante, ça fait le lien entre les deux. »
(responsable service encadrement technique, ACI).

Par ailleurs, nous l'avons déjà abordé, la règle du contrat limité dans le temps implique la prise en compte de la durée du parcours et oriente l'accompagnement social et professionnel : l'encadrant technique a au maximum deux années pour travailler avec les salariés en insertion un certain nombre de savoir-faire et savoir-être, tout comme l'accompagnant socio-professionnel pour outiller le bénéficiaire et faciliter sa sortie vers le marché de l'emploi. Par exemple, pour une personne en début de parcours concentrant plusieurs problèmes sociaux, le travail premier est souvent la résolution de ces problématiques avant qu'une démarche formation avec la construction d'un projet métier ne soit entreprise.

Finalement, la durée du parcours, la dualité de l'accompagnement, les rapports étroits entre l'encadrant technique et le chargé d'insertion permettent d'associer trois aspects fondamentaux au confluent des règles d'en haut et d'en bas : *« le triptyque Social, Parcours, Travail compose le support des deux logiques dans lesquelles est prise la relation d'accompagnement »* (Cervera, Defalvard, p 58).

II.4 Les effets de cette double régulation : profits, pertes et renormalisation ascendante

Nous proposons maintenant d'identifier les effets de ces deux types de régulation sur le bénéficiaire et son parcours. Nous constaterons alors que les effets bénéfiques des règles d'en bas tendent à disparaître en raison d'une fonction de sas des structures de l'insertion par l'activité économique légitimée par les règles d'en haut mais se relevant peu opérantes dans la réalité. Enfin, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce principe de sas vers l'emploi, renforcé depuis 2005 avec la Lolf par l'obligation de taux de sortie satisfaisant vers l'emploi. Nous verrons que cette volonté d'évaluer la performance de ces structures en termes de retour à l'emploi n'est pas sans répercussions sur le travail mené par les professionnels de l'insertion.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

II.4.1 Les effets des règles d'en bas :

La relation construite autour des pratiques d'intégration au travail dans une structure d'insertion par l'activité économique est porteuse principalement d'effets de reconnaissance et d'autonomisation de la personne intégrée (Cervera, Defalvard, 2009).

Un premier effet produit par les règles ascendantes est la reconnaissance ressentie par les salariés en insertion, reconnaissance sociale, symbolique par le travail. L'individu se sent ainsi valorisé du fait qu'il occupe une place dans une organisation sociale et économique, qu'il se sent utile vis à vis de la société. Cet effet de l'accompagnement dans l'emploi est nettement partagé par l'ensemble des professionnels de l'insertion :

« On leur apporte des gestes professionnalisant, [...] on leur apporte le fait qu'ils existent parce qu'ils travaillent dans une entreprise, ils sont rémunérés en tant que tel, ils se font engueuler s'ils sont pas au boulot, ils ont droit aux congés payés, ils ont le droit d'être malades. On leur amène à un moment donné à avoir une place dans un système social et économique même si c'est associatif. [...] Si on leur enlève ça, leur place n'est pas définie, on est encore dans un système où c'est la valeur travail qui amène le fait d'être et d'exister. »
(responsable service encadrement technique, ACI).

L'effet de reconnaissance peut être double puisqu'il peut s'agir d'une reconnaissance du chef et de celle des pairs. Cette reconnaissance entre pairs se réalise à travers le système de parrainage mis en place par les encadrants techniques où un ancien "prend sous son aile" une personne nouvellement accueillie dans la structure :

« Les moins forts, je les mets avec les plus forts, les nouveaux avec les anciens et puis les nouveaux au bout d'un moment sont moins nouveaux, c'est du relais, c'est du relais bâton, ils se passent le relais à tout un chacun. » (encadrant technique bâtiment, ACI).

L'effet de reconnaissance s'en trouve renforcé puisque l'autonomie des salariés dans l'exercice de l'activité résulte d'un double accompagnement de l'intégration au travail, par le conseil technique de l'encadrant mais aussi par celui des salariés en insertion. Soulignons que *« toutes ces stratégies pour mener le salarié à l'autonomie et à la responsabilisation face à son travail*

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

se construisent sur le terrain, dans l'acte de travail et dans sa réalisation » (Cervera, Defalvard, 2009, p 58).

Un second effet de la régulation par les règles d'en bas se dégage, celle de l'autonomisation des salariés en insertion lié au processus d'apprentissage. Cette autonomisation se construit à partir de l'accompagnement dans le travail de l'encadrant technique qui favorise un regain de confiance chez les salariés, une prise de conscience de leurs capacités, de leurs potentialités :

« Ils ont souvent perdus confiance en eux-même, donc, ça, c'est un travail difficile, on prend le taureau par les cornes et puis, on y va quoi. Par diverses façons, on essaie de leur donner des responsabilités, même s'ils font des erreurs, on s'en fout, c'est leur prouver à eux-même qu'ils sont capables de faire des choses. » (encadrant technique bâtiment, ACI).

A partir d'entretiens menés auprès de salariés en insertion, Cervera et Defalvard (2009) constatent que l'effet escompté de l'accompagnement dans l'emploi, celui de l'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être, est obtenu. Cependant, nous verrons par la suite que ces objectifs sont souvent largement perdus au regard d'une sortie de la structure qui n'atteint que rarement l'emploi durable.

Cet effet d'autonomisation s'élabore aussi à la conjonction des règles d'en bas et des règles d'en haut à travers la contractualisation de la mise au travail sous la forme d'une rémunération salariale. Cette autonomie n'est pas liée aux pratiques d'accompagnement mais concerne le volet économique et le fait de doter le bénéficiaire du statut de salarié (en insertion) : *« une relation emploi [...] s'instaure à travers la mise en place d'une rémunération liée à la signature du contrat » (Cervera, Defalvard, 2009, p 59).* L'apport pécuniaire de l'insertion par l'activité économique est source de changement chez des salariés en insertion :

« Et, les gens disent c'est un apport financier, ça leur a permis de pouvoir disposer de revenus supérieurs, de se faire plaisir, c'est tout ça qui est important derrière ça, c'est la plus-value. » (responsable service accompagnement, ACI).

Par ailleurs, le volet économique favorise indéniablement la relation d'accompagnement : *« le fait d'occuper un emploi et de percevoir un revenu permet le maintien du lien entre l'encadrant technique et le salarié en insertion en ce qui concerne l'intégration au travail et*

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

la reconnaissance dans le travail d'une part et le maintien de la liaison entre le chargé d'insertion et les bénéficiaires en ce qui concerne le suivi social et le suivi "formation" » (Cervera, Defalvard, 2009, p 59). L'accompagnement dans l'emploi n'est alors possible qu'à partir du moment où le salarié retrouve une place dans la société par le biais d'un travail et d'une rémunération, c'est l'effet indirect de la relation d'emploi par l'aspect rémunérateur du travail.

L'accompagnement dans l'emploi proposé par les SIAE a donc des effets positifs sur ses bénéficiaires. Il s'agit maintenant de nous demander comment elles peuvent répondre aux objectifs de la politique de l'emploi en termes de retour à l'emploi.

II.4.2 Les effets des règles d'en haut :

Les objectifs dictés par la loi relative aux structures de l'insertion par l'activité économique sont principalement de deux ordres : l'insertion sociale et professionnelle de leurs bénéficiaires.

Le premier objectif d'insertion sociale amène ces dispositifs d'insertion à opérer un travail de résolution des problèmes sociaux de leurs bénéficiaires, travail facilité par leur mise au travail qui permet la détection de ces problématiques, ainsi leur traitement et améliore en retour leur intégration au travail. C'est une particularité des règles descendantes que nous avons déjà abordée et sur laquelle ne nous ne reviendrons pas plus en détail.

Les règles d'en haut ont un deuxième effet qui concerne le retour à l'emploi imposé par la logique de sas propre à ces structures. Les statistiques montrent un accès vers l'emploi non assuré : selon la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES), 23 % des salariés sortis en 2011 d'un ACI déclarent être en emploi six mois après la fin de leur contrat (dont 12 % en emploi durable) (Avenel, Bahu, 2013). En définitive, malgré les effets bénéfiques produits par la conjonction des règles d'en bas et des règles d'en haut, le dernier volet des règles d'en haut, celui de l'imposition de la sortie produit des effets négatifs puisque l'accès à l'emploi durable n'est pas majoritairement atteint.

Du point de vue des salariés en insertion, c'est la crainte de sortir de la structure et de se retrouver dans une situation similaire à la situation antérieure après la sortie qui domine

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

(Cervera, Defalvard 2009). Par ailleurs, les différents effets positifs de leur intégration dans une activité productive, et notamment la reconnaissance sociale qu'elle procure, se trouvent remis en cause dès la fin du contrat, d'autant plus que leur chance de retrouver un emploi sur le marché du travail ordinaire est incertaine :

« Y a certains parcours quand ils s'arrêtent ici, je trouve que c'est vraiment un drame parce qu'on sait que la personne va avoir beaucoup de difficultés à se projeter ailleurs en sortant d'ici [...]. Qu'on ait expliqué que c'était un chantier d'insertion, que c'est forcément limité dans le temps, ne change rien sur l'impact que ça a, je veux dire, le contrat s'arrête on a plus besoin de nous, je m'en vais. [...] Au bout de deux ans, on a créé du lien avec l'équipe, avec son encadrant, on a trouvé du sens avec plein de choses, on s'est remotivé pour plein de trucs, on est mieux chez soi parce qu'on sait qu'on part la journée et quand tout ça s'arrête oui, ça fait quelque chose. » (accompagnant social, ACI).

L'intégration au travail dans les structures de l'insertion par l'activité économique ne suffit pas systématiquement pour sortir vers un emploi durable et les professionnels de l'insertion reconnaissent eux-même l'effet "cocon" de ces structures qui peut être un frein à une sortie réussie :

« C'est pas facile de partir de l'Ageval C'est là aussi notre souci. Est-ce qu'on a mis en place tous les moyens pour qu'ils aillent voir ailleurs ? Des fois, je suis pas sûre, voilà. C'est l'effet pervers du bazar. [...] Mais après, ça se termine et avons-nous insufflé le souffle suffisant pour qu'ils puissent se projeter ailleurs qu'à l'Ageval, ça reste toujours une de mes questions parce que ça fait des fois un peu cocon quand même. » (responsable service accompagnement, ACI).

Du point de vue des permanents de l'insertion, le modèle du parcours crée un certain désenchantement chez l'accompagnant socio-professionnel : 1) face à la raréfaction des offres d'emploi, il éprouve de réelles difficultés pour trouver des voies de sortie pour les salariés en insertion ; 2) les caractéristiques sociales des bénéficiaires et le peu d'ouverture des entreprises vis à vis des publics issus de l'insertion sont un frein à leur sortie positive et montrent toute la difficulté de ce métier puisque pris dans une double logique ascendante et descendante (Cervera, Defalvard, 2009):

« Aucune entreprise, ne voudra de certaines personnes. [...] Oui les entreprises du secteur marchand parce que voilà quoi, ils sont marqués par la vie. De toute façon, y en aura toujours

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

des meilleurs qu'eux, enfin, meilleurs, en apparence. Oué une drôle de société quand même »
(responsable service accompagnement, ACI).

Ce modèle d'analyse autour d'une double régulation par les règles d'en haut et d'en bas de l'accompagnement dans les structures de l'insertion par l'activité économique montre que le rapport social au travail intégrant accompagnant social et professionnel réussit dans l'emploi au sein de ces structures mais se défait à la sortie en raison du dénouage qui s'y produit entre les règles, ascendantes de l'intégration au travail et les règles descendantes du parcours d'insertion. (Cervera, Defalvard, 2009). Maintenant, nous souhaitons compléter cette analyse en montrant comment l'imposition de la règle d'en haut des taux de sortie a contraint les professionnels de l'insertion à opérer un travail de renormalisation ascendante³⁴.

II.5 Disjonctions des règles et renormalisation ascendante :

La fonction de sas vers l'emploi des SIAE, fonction légitimée par la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, puis renforcée par la loi organique relative aux lois de finances (Lolf) depuis 2005 avec l'imposition de taux de sortie vers l'emploi a des effets directs sur la régulation ascendante qui s'opère au sein des SIAE.

La mission de ces structures est bien d'accueillir et d'accompagner dans et vers l'emploi des personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle pour une durée maximum de deux ans. Comment ces structures peuvent-elles aujourd'hui répondre à ce triple objectif dicté par la loi : 1) accueillir des personnes particulièrement éloignées de l'emploi et, en même temps, 2) les faire accéder au marché du travail et ceci, 3) en seulement deux ans ?

Ce passage d'une obligation d'objectifs à une obligation de résultats pèse sur les SIAE comme une menace de se voir retirer une partie ou la totalité des financements de l'État. De surcroît, l'atteinte de ces objectifs apparaît illusoire au regard du public accueilli voire contradictoire au regard des valeurs des permanents:

« Moi, j'ai un peu de misère en ce moment entre ce en quoi je crois vraiment et puis les résultats qu'on nous demande. Autant qu'on mette les moyens, c'est tout à fait normal. Après,

³⁴ Nous utilisons le concept de renormalisation au sens de Schwartz (2009), c'est à dire comme la capacité chez un être humain soumis à des normes de milieu à faire ces normes siennes en tentant de réinterpréter et de réajuster ces dernières à la situation et à lui-même.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

nous imposer des résultats, ça va quoi. C'est pas magique non plus, hein ? [...] "En un an, vous devez les remettre sur pied". Mais, tu parles, le gars, ça fait vingt ans qu'il s'en prend plein la gueule, tu parles, bien sûr !» (responsable service accompagnement, ACI).

Afin de répondre aux exigences de taux de sortie, des structures peuvent être amenées à contourner les normes imposées par les règles d'en haut, la sélection du public étant une façon d'adapter les normes du milieu à la situation réelle. Un entretien réalisé auprès d'un professionnel de l'IAE nous a permis de mettre en évidence deux procédés de sélection:

(1) d'une part, la sélection se fait auprès d'un public dont le projet professionnel correspond au secteur d'activité de la structure. La mission d'accompagnement à la définition d'un projet professionnel ne serait-elle pas dès lors laissée de côté ? Qu'en est-il des personnes exclues du marché du travail qui ne seraient pas encore en mesure de se projeter dans un métier ? Dans la réalité, embaucher une personne qui souhaite travailler dans le même domaine d'activité que la structure faciliterait l'atteinte des taux de sortie:

«Si la personne elle fait de la logistique depuis deux ans et que je la recommande pour faire [...] charpentier, on va dire "d'accord, qu'est-ce qu'il a fait chez vous ? Qu'est-ce qu'il a fait avant ? Il a jamais été charpentier de sa vie ?" On n'a pas un discours crédible, donc, c'est pour ça qu'à l'embauche, je préfère prendre des personnes qui ont un projet pro qui s'approche de notre activité. » (responsable d'exploitation, ACI).

(2) d'autre part, la sélection s'opère sur la base des moindres problèmes sociaux du bénéficiaire. Il faut admettre que la prise en charge de personnes aux problèmes lourds demande du temps et que la durée maximum du contrat est fixée à deux ans:

«On avait des personnes avec des gros problèmes périphériques maintenant, on essaye d'éviter parce qu'on se rend compte qu'on perd un temps dingue et puis qu'au final, on a pas fait notre travail qui est une professionnalisation de la personne. [...] Le fait de dire qu'il y a pas de sélection, c'est faux. » (responsable d'exploitation, ACI).

La règle d'en haut relative aux taux de sortie apparaît contradictoire avec la durée du contrat et le public accueilli particulièrement éloigné de l'emploi, contradiction amenant les professionnels à questionner leur propre fonction voire à opérer un travail de renormalisation ascendante par la sélection du public. Cette obligation de résultats, signe d'une

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

instrumentation du secteur par l'État, pourrait alors remettre en cause la mission solidaire des structures de l'IAE :

« Malheureusement et ça je le regrette, les personnes les plus éloignées, qu'est-ce qu'on en fait ? Y a plus forcément de réponses adaptées à ce public qui en aurait le plus besoin [...] parce qu'on est de plus en plus évalué sur le résultat, c'est à dire les taux de sortie [...]. Si on met un taux de sortie à 25 %, la structure [...] [ne peut plus] accueillir les personnes les plus en difficulté parce [...] [qu'elle n'aura pas] le temps suffisant pour les amener à l'emploi. Et, de ce fait les personnes les plus éloignées n'auront plus forcément leur place au sein de l'IAE parce que l'IAE devient une étape pour les personnes qui sont plus proches de l'emploi »
(chargé de mission PLIE).

III. Accompagnement par la formation de personnes durablement éloignées de l'emploi: le cas des ACI du NPDC

L'accès à la formation des salariés en insertion est l'une des vocations fondamentales des structures de l'insertion par l'activité économique au vue de leur sortie vers le marché du travail ordinaire. Ce parcours de formation peut s'activer durant la période du contrat d'insertion ou à sa fin, l'entrée en formation comptant dans les taux de sortie dynamique. Relevons la particularité de ces structures d'insertion par l'activité économique qui se fondent sur le modèle interactif de l'insertion, la sphère de l'économique et celle de l'apprentissage étant en interaction : 1) les bénéficiaires de ces dispositifs sont salariés, ils occupent une activité professionnelle et 2) simultanément, il sont encouragés à s'engager dans un parcours de formation dans le but de faciliter leur sortie vers le marché ordinaire du travail³⁵ (Baron, Bouquet, Nivolle, 2008).

Rappelons que notre sujet de thèse vise une saisie des processus évolutifs des rapports à l'écrit de salariés en insertion "en situation d'insécurité à l'écrit". Les incidences du modèle interactif de l'insertion, de la concomitance parcours insertionnel dans le travail / formation de base sur l'appropriation de l'écrit fera l'objet d'une réflexion particulière.

³⁵ A l'inverse, la perspective linéaire de l'insertion se traduit par une conception séparée et chronologique entre les deux sphères, celle de la formation-insertion d'abord, puis, celle de l'accès à l'emploi.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

Dans cette section, nous proposons de focaliser notre attention sur la mission de formation prise en charge par ces dispositifs d'accompagnement dans et vers l'emploi de personnes dites "en difficulté d'insertion sociale et professionnelle". Pour cela, nous nous appuyerons tout particulièrement sur des données tirées d'un questionnaire envoyé aux deux-cent ACI du Nord-Pas-de-Calais³⁶. Sur l'ensemble de ces structures, quatre-vingt-trois ont répondu à ce questionnaire, d'où un taux de retour de 38,4 %. D'une part, nous nous intéresserons au profil des bénéficiaires de ces structures dits "de bas niveau de qualification", puis nous dresserons un panorama des formations suivies par ces derniers et aborderons plus particulièrement les difficultés rencontrées par ces dispositifs d'insertion dans la mise en œuvre de cette mission de formation.

III.1 Des salariés en insertion durablement éloignés de l'emploi :

Selon la DARES, les personnes accueillies au sein des ACI sont plus éloignées du marché de l'emploi comparativement aux autres structures de ce secteur (Avenel, Rémy, 2011). Le tableau ci-contre présente le profil des salariés en insertion des structures enquêtées dans la région NPDC, données que nous commenterons à la suite. Nous avons conscience de sortir du cadre *stricto sensu* de la formation mais aborder le profil des salariés par le seul versant de leur niveau de qualification ne permettait pas, selon nous, d'appréhender de manière globale leur éloignement de l'emploi.

³⁶ Les données statistiques de la Dares (Direction de l'Animation de la Recherche, des études et des statistiques) relatives aux SIAE sont disponibles avec un délai relativement long (environ trois ans) et sont nationales, d'où notre volonté de faire passer un questionnaire auprès des deux cent-seize ACI du NPDC portant sur leur activité 2011. L'échantillon étudié compte 4738 salariés en insertion. Un exemplaire de ce questionnaire se trouve en Annexe 1 "Questionnaire - État des lieux des ACI du Nord- Pas-de-Calais" (p 396). Relevons que seulement une partie des données recueillies ont fait l'objet d'un traitement (le profil des salariés en insertion et l'action de formation mise en œuvre par ces structures).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

| | |
|---|--------|
| Sexe : | |
| Hommes..... | 66,9 % |
| Femmes..... | 33,1 % |
| Age : | |
| Moins de 26 ans..... | 19.7 % |
| De 26 à 49 ans..... | 59.8 % |
| 50 ans et plus..... | 20.5 % |
| Niveau de formation : | |
| Inférieur au CAP (niveaux V bis et VI)..... | 71.6 % |
| Niveau CAP-BEP (niveau V)..... | 16.8 % |
| Niveau Bac (niveau IV) et supérieur au Bac (niveaux I, II, III).. | 11.6 % |
| Durée d'inscription à Pôle Emploi : | |
| < 1 an..... | 27 % |
| 12 à 24 mois..... | 33.2 % |
| Supérieur à 24 mois..... | 35.6 % |
| Non inscrit..... | 4.2 % |

Tableau 1 : profil des salariés accueillis en 2011 dans un ACI du NPDC

Les ACI du NPDC concentrent une part plus importante d'hommes (66,9%) que de femmes (33,1%). Les seniors et les jeunes sont relativement nombreux au sein de ces structures puisqu'ils représentent ensemble 40,2 % de l'échantillon total. Les structures de l'insertion par l'activité économique s'adressent tout particulièrement à des publics en grande difficulté, leur niveau de formation est faible, leur durée d'inactivité est longue et ils sont souvent bénéficiaires des minimas sociaux (Avenel, Rémy, 2011). Le niveau de qualification des salariés accueillis au sein des ACI du NPDC est particulièrement bas, la part des niveaux inférieurs ou égaux au CAP-BEP recouvre plus de 88 % de l'échantillon global tandis que celle des niveaux supérieurs ou égaux au Bac n'est que de 11,6 %. En comparaison aux données nationales tirées de la DARES, la représentation des salariés de niveau inférieur au CAP est nettement supérieure dans le Nord-Pas-de-Calais avec 71,6 % de l'effectif contre 40,7 % au niveau national (Ibid.). Par ailleurs, la durée d'inscription à Pôle Emploi des bénéficiaires des ateliers et chantiers d'insertion est sensiblement longue avec 68,8 % d'inscrits depuis plus d'un an dont 35,6 % depuis plus de 24 mois.

Parmi les facteurs exposant les travailleurs au chômage de longue durée, les analyses ont tendance à mettre en avant (Fougère, 1998): 1) les caractéristiques individuelles démographiques (sexe, âge, nationalité, situation familiale), 2) les caractéristiques socio-

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

économiques (formation initiale, qualification, trajectoire professionnelle antérieure) et 3) l'ancienneté au chômage³⁷. Une partie de ces déterminants du chômage de longue durée a pu être mise en exergue à travers la présentation du profil des salariés en insertion : l'âge (les seniors), le sexe (les femmes), le manque de qualification et l'ancienneté au chômage sont autant de facteurs qui réduisent leur probabilité de sortie du chômage et les cantonnent à un éloignement de l'emploi. Cette mise à l'écart durable du marché du travail tend à affaiblir leur "employabilité" aux yeux des entreprises classiques, d'où l'importance donnée à la spécificité de cet accompagnement dans et vers l'emploi, le suivi formation constituant un des fondements de ces pratiques d'accompagnement dédiées à un public majoritairement de "bas niveau de qualification":

« Les personnes qui sont à l'A. ont dans leur grande majorité un bas niveau de qualification, ne disposent pas d'un niveau V ou ont été très fâchées avec l'école dans le passé, en ont gardé une image épouvantable et de ce fait voient leur employabilité sur le secteur marchand réduite. Donc, il s'agit à travers la formation effectivement de permettre à la personne de se requalifier ou de se qualifier de façon à ce que leur profil soit plus intéressant pour les entreprises. » (responsable service accompagnement, ACI).

III.2 Parcours de formation et obstacles à la formation :

Cette deuxième section propose de s'intéresser aux différents types de formations suivis par les salariés en insertion au cours de leur parcours en ACI. Le tableau ci-après reprend les données tirées du questionnaire que nous commenterons à la suite.

³⁷Un quatrième déterminant du chômage de longue durée concerne certaines variables de conjoncture économique, globale ou locale. La hausse du taux de chômage national qui atteignait 9.6 % au premier trimestre 2012 et sa part supérieure dans la région NPDC avec 13.1 % doivent ainsi être relevées (http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=19&ref_id=trac03301, le 12/07/2012).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

| Type de formation | Part des salariés (en nombre et pourcentage) |
|--|--|
| Formations en maîtrise des savoirs de Base | 639 salariés soit 13,5 % de l'échantillon |
| Formations périphériques ³⁸ | 1322 salariés soit 28 % de l'échantillon |
| Formation professionnalisante (pré-qualifiante et qualifiante) | 833 salariés soit 17.6 % de l'échantillon |

Tableau 2 : formations suivies en 2011 par les salariés accueillis dans un ACI du NPDC

Au cours de l'année 2011, la répartition des salariés en insertion par type de formation de notre échantillon s'est faite de la façon suivante : 639 d'entre eux ont suivi une formation en maîtrise des savoirs de base, soit 13.5 % de l'échantillon ; 1322 une formation périphérique avec 28 % de l'effectif étudié ; 833 se sont engagés dans une formation professionnalisante, c'est à dire 17.6 % de l'échantillon.

Nous pouvons noter un taux de participation à des formations en maîtrise des savoirs de base (MSB) qui approche le quart de l'effectif étudié, taux qui nous révèle, de façon générale, les difficultés en lecture-écriture-calcul d'une part non négligeable de salariés engagés dans un parcours d'insertion au sein des ACI.

Il nous faut relever par ailleurs que la mission de formation est loin d'être évidente à mettre œuvre (Dorival, 2010) dans les SIAE ; trois contraintes majeures peuvent ainsi être mises en évidence :

(1) les financements de la formation sont disparates³⁹ et difficiles à mobiliser rapidement ; la diversité des financements et une tendance notable au co-financement tendent à allonger les délais de prise en charge, délais nuisibles à l'engagement du salarié dans un parcours de formation :

«On est toujours sur du cas par cas et sur du montage de dossier individuel pour chercher des financements complémentaires. Donc, ça retarde systématiquement la mise en œuvre des

³⁸Par "formation d'ordre périphérique", il faut entendre toute formation ne correspondant ni à la maîtrise des savoirs de base, ni à une formation professionnalisante (exemple : technique de recherche d'emploi, multimédia, hygiène et sécurité, etc).

³⁹ Au regard des données recueillies par questionnaire, la diversité des financements est flagrante. Prenons le cas des formations professionnalisantes au sein des ateliers et chantiers d'insertion étudiés : près de vingt financeurs différents apparaissent avec une tendance notable au cofinancement.

PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"

actions. [...] Quand y a un besoin de formation, que la personne est à même de s'engager dans un parcours de formation [...], il faut que tout s'enclenche assez rapidement parce qu'il faut pas perdre la personne qui a déjà toute sa motivation pour entrer en formation. [...] Et, là, on est vraiment sur cette contrainte-là, y a des financements qui existent certes mais, je veux dire, y a pas une cohérence qui permet justement de les solliciter de manière optimale. »
(chargée de mission formation tête de réseau Union Régionale d'Insertion par l'Activité Économique (URIAE)).

(2) l'offre de formation est mal adaptée aux salariés en insertion. Deux raisons principales peuvent être mises en évidence. D'une part, un nombre non négligeable d'entre eux sont mal à l'aise avec l'écrit, difficulté qui les fait échouer aux tests de pré-sélection des organismes de formation ou les conduits à abandonner en cours de formation :

« Le salarié a beau savoir faire tout ce qu'il faut pour réhabiliter une maison, sans savoir ni lire et écrire par contre, quand on va le mettre devant un questionnaire, si y a des mots trop compliqués, il va pas comprendre et c'est souvent là que le mec, il va paniquer et il va loucher son test alors qu'il est complètement capable d'aller jusqu'à une formation. [...] Y en a ils abandonnent au bout d'une semaine parce qu'ils se sentent pas capables malheureusement parce que y a peut-être pas quelqu'un derrière comme nous qui va leur dire "fais comme ci, fais comme ça" et qui va leur expliquer oralement d'un point de vue théorique, sur un plan ou quelque chose comme ça. » (encadrant technique bâtiment, ACI).

La mauvaise maîtrise de l'écrit apparaît alors comme une entrave à leur parcours de formation et corollairement à leur réinsertion sociale et professionnelle ; ce constat révèle dès lors la plus-value que constitue l'intégration d'une formation à l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail. D'autre part, la temporalité des formations s'accorde mal avec l'activité salariale des bénéficiaires de ces structures :

« L'offre de formation n'est pas dans son rythme adaptée de façon séquentielle aux salariés en insertion parce que quand on prend l'offre de formation régionale, elle est adressée d'abord à des demandeurs d'emploi et par extension à des personnes qui sont sous forme de contrats aidés mais ce ne sont pas des formations adressées à des contrats aidés, d'abord à des demandeurs d'emploi. Alors, on considère qu'ils ont des temps de liberté plus grande pour suivre des formations. » (directeur régional tête de réseau Chantier École).

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

(3) enfin, de "bas niveau de qualification", les bénéficiaires de ces structures ont bien souvent connu l'échec scolaire et ont une certaine appréhension face à la formation ; leur rapport conflictuel à l'école peut alors être un frein à leur engagement en formation. Relevons que les SIAE ont le choix soit d'intégrer la formation dans le temps de travail, soit de la situer hors de ce temps, son intégration pourrait faire de la démarche formation une propriété-même du contrat d'insertion⁴⁰ :

« Quand on est en insertion, on est quelque fois dans des situations de survie et le fait de se projeter dans une formation qui a souvent été un rejet par rapport à système scolaire, c'est pas toujours évident à l'articuler. Les gens considèrent souvent la formation plus comme une contrainte qu'une opportunité par la suite de trouver un emploi. Et d'autres [ACI] intègrent la formation directement dans le temps de production [...] ce que je trouve intéressant parce que ça fait partie du temps de travail, donc, ça fait partie, de manière contractuelle avec le salarié, d'une obligation et je trouve ça sain aussi en termes de démarche pédagogique avec le salarié en insertion, c'est une exigence, ça fait partie de son contrat. » (entretien responsable régional tête de réseau Chantier École).

Pour conclure sur cet état des lieux de la formation au sein des ACI, je reviendrai sur le résultat de ces structures en termes de qualification professionnelle de leurs salariés. En 2011, 343 salariés, soit 7.2 % de l'échantillon, ont obtenu un titre, un diplôme ou un certificat de qualification professionnelle (CQP) à l'issue d'une formation pré-qualifiante/qualifiante (322) ou d'une VAE (21). La faiblesse de ce taux doit être mise en lien avec les obstacles à la formation abordés ci-dessus.

Conclusion du Chapitre 2

Au terme de ce chapitre, retenons que l'IAE s'est progressivement institutionnalisée en tant qu'acteur clé des politiques de lutte contre l'exclusion. Cet espace spécifique d'accompagnement des "inemployables" fondé sur un décloisonnement entre économique et social se singularise par ses pratiques d'accompagnement à travers (1) leur double dualité, dans et vers l'emploi, social et professionnel, (2) leur double régulation, par les règles d'en

⁴⁰ Les trois ACI intégrés dans le cadre de notre recueil de données intègrent les heures de formation MSB dans les temps de travail des salariés.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

haut et par les règles d'en bas, règles qui, au cœur des pratiques d'accompagnement, se nouent mais aussi s'affrontent.

D'une part, la conjonction de ces règles a des effets positifs sur le salarié en insertion de par la reconnaissance symbolique et l'autonomie que lui procure son insertion dans un appareil productif, insertion favorisée par "l'accompagnement doublement dual" réalisé au sein de ces structures. Mais ces effets positifs disparaissent à partir du moment où le parcours d'insertion se détache de la mise au travail, c'est à dire au moment de la sortie de la structure. Force est de constater que le retour à l'emploi imposé par la logique de sas n'est pas satisfait puisque l'accès à l'emploi durable n'est pas majoritairement atteint.

D'autre part, nous avons soulevé l'écueil que pouvait constituer l'imposition de taux de sortie vers l'emploi à travers une remise en cause de la mission solidaire de ces structures envers les populations les plus éloignées de l'emploi.

Insistons enfin sur la mission de formation des SIAE, leur modèle interactif associant sphère économique et sphère de la formation devant favoriser un retour sur le marché du travail de leurs bénéficiaires. Le questionnaire diffusé auprès des ACI du Nord-Pas-de-Calais a révélé, d'une part, les caractéristiques individuelles et socio-économiques des salariés en insertion durablement éloigné de l'emploi, d'autre part, le nombre important de personnes "en situation d'insécurité à l'écrit", insécurité qui constitue un frein à leur réinsertion sociale et professionnelle. Nous avons par ailleurs mis en évidence les obstacles rencontrés par les ACI dans la mise en œuvre de cette mission de formation.

Conclusion de la partie I

Les deux premiers chapitres de ce travail ont conduit à identifier les éléments problématiques liés au secteur de l'insertion par l'activité économique, secteur que nous avons intégré dans le cadre de notre recherche. Après un premier chapitre inaugural sur la notion d'insertion et sur le nouveau modèle de cohésion sociale qu'elle dessine, notre attention s'est portée sur les modes d'accompagnement spécifiques mis en œuvre par les professionnels de l'insertion par l'économique. A partir de ces éléments de compréhension, nous proposons, dans un premier temps, de retenir trois constats liés à l'insertion par l'économique, dans un second, de dégager des interrogations liant contexte de recherche et problématique de recherche.

Des constats

- L'affiliation progressive de l'IAE en tant qu'acteur clé des politiques de lutte contre l'exclusion s'est accompagnée de la construction d'un cadre réglementaire venu instituer sa fonction de sas vers l'emploi. La limitation du contrat dans le temps (six mois renouvelables deux ans maximum), le suivi social et le suivi formation constituent les trois pans du modèle du parcours d'insertion vers l'emploi. Le modèle intégratif de l'insertion associant sphère économique et sphère de la formation a par ailleurs été relevé.
- Les pratiques d'accompagnement des professionnels de l'IAE se singularisent, premièrement, par leur caractère doublement dual, elles sont à la fois dans et vers l'emploi, social et professionnel, deuxièmement, par leur double régulation, par les règles d'en haut et par les règles d'en bas, règles qui se nouent au sein même de ces dispositifs.
- Le nouveau modèle de cohésion sociale proposé par les SIAE associant économique et social participe à une dualisation du marché du travail avec l'instauration d'un secteur d'occupation "des inemployables" signe de pratiques renouvelées d'assistance et de la fabrication "d'appartenances déliées" (Eme, 2006) puisque l'accession au marché de l'emploi durable n'est que rarement atteinte.

*PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES"*

Des interrogations

- Dans quelles mesures l'accompagnement doublement dual proposé aux bénéficiaires des SIAE participe à la reconnaissance de la plus-value que constitue le suivi d'une formation à l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail ? En quoi celles-ci constituent-elles une aide à leur insertion dans et vers l'emploi, social et professionnel ?
- Quels sont les besoins en littéracie professionnelle de salariés inscrits dans un parcours d'insertion par le travail ? Comment ce secteur d'occupation des "inemployables" se positionne-t-il face au développement de la part langagière au travail, à la reconnaissance du langage écrit comme compétence professionnelle ?
- Comment les modes d'actions pédagogiques se saisissent-ils du modèle du parcours des SIAE combinant sphère économique et de l'apprentissage ? En quoi l'apprentissage de l'écrit répond-il aux besoins en littéracie professionnelle des salariés en insertion ?
- Finalement, quels sont les effets de ce couplage parcours d'insertion et formation de base sur les rapports à l'écrit de salariés en insertion ?

**PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER
LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION⁴¹**

⁴¹ Les références bibliographiques citées dans cette seconde partie dédiée à notre cadre théorique se situent dans la rubrique "littéracie- didactique-lecture-écriture" (p 379).

Introduction de la partie II

La seconde partie de ce travail traite du cadre de référence de la recherche et des considérations théoriques sur lesquelles se fonde notre thèse. Elle propose d'approcher la notion de littéracie, notion que nous avons souhaité convoquer pour penser les rapports à l'écrit des sujets et plus spécifiquement les processus évolutifs de ces rapports à l'écrit. Les raisons de sa large diffusion dans le contexte actuel et les sources théoriques liées à son émergence rendent compte de l'intérêt à porter à cette notion.

Depuis les années 80, un nombre important de travaux sur l'écrit ont mobilisé la notion de *literacy* dans le monde anglo-saxon. A l'origine, ce terme désigne un champ de recherche, les *literacy studies*, initié en anthropologie par Goody ; plus récemment, dans les années 90, un nouveau courant d'orientation ethnographique, les *new literacy studies* avec Street comme chef de fil, se développe en s'inscrivant dans un dialogue critique vis à vis de l'œuvre de Goody.

Le terme anglais *literacy* relève aussi du langage commun et désigne la capacité à lire et à écrire. Dans l'histoire anglo-saxonne, il renvoie, d'une part à ce savoir lire-écrire désigné en France par le terme alphabétisation, d'autre part, à la culture "lettrée" et donc, à des hiérarchies sociales (Fraenkel, Mbodj, 2010). Cette complexité sémantique s'actualise à travers l'opposition centrale dans le domaine de la *literacy* entre deux grands modèles : celui dit "autonome" dont l'auteur de référence est Goody, celui dit "idéologique" défendu par Street. Dans le premier cas, la *literacy* est traitée comme responsable du développement de capacités cognitives chez l'individu, dans le second, elle désigne un ensemble de pratiques sociales inscrit dans des contextes de réalisation particuliers. De notre point de vue, l'écart entre ces deux modèles pourrait être réduit par une approche intermédiaire qui combine les effets de l'écrit à ceux du contexte littéracien. Ainsi, nous proposons d'envisager l'écrit comme pouvant avoir des incidences cognitives (au niveau sociétal et individuel) en fonction des pratiques et des contextes dans lequel il s'intègre⁴².

⁴²L'approche fonctionnelle de Scribner et Cole (2010) s'inscrit dans cette perspective et fera l'objet d'une attention particulière dans le premier volet théorique de cette recherche.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Aujourd'hui encore, l'usage scientifique de la notion de littéracie donne lieu à des prises de positions différentes où ce terme peut évoquer la maîtrise du code écrit, une pratique sociale, une culture : « *Premièrement, il renvoie à un ensemble de savoirs élémentaires en partie mesurables : savoir lire, écrire, compter [...]. Deuxièmement, le terme désigne les usages sociaux de l'écrit [...]. Troisième sens, la littératie est conçue comme une culture qui s'oppose à celle de l' "orality" » (Fraenkel, 2002, p 349). Ces trois sens attribués à la notion de littéracie ne sont pas exclusifs les uns des autres mais apparaissent comme de grandes tendances. Rejetant l'usage restreint de la littéracie qui désigne la maîtrise du code écrit⁴³, nous rejoignons la conception large proposée par Chiss (2003) qui inclut ce savoir lire-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'il nomme "la culture de l'écrit" (p 158). L'étude de la littéracie consiste alors à observer les modalités d'appropriation de l'écrit, les fonctions attribuées à son emploi dans des espaces sociaux différents. Dans cette perspective, Jaffré (2004) désigne la littéracie comme « *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met en œuvre un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (p 31). Cet usage social de l'écrit, son insertion et utilisation dans des pratiques de diverses natures transforment la relation de l'individu à la réalité dans le sens d'une transformation de sa manière de penser, d'agir dans le monde.**

Malgré la diffusion importante des travaux de Goody, ce néologisme, "littéracie" en français, a fait l'objet d'un intérêt dans la littérature francophone que récemment⁴⁴ ; plus spécifiquement,

⁴³ Cette acception est le sens majoritairement utilisé dans les grandes enquêtes internationales menées par l'OCDE et l'UNESCO ; la littéracie est considérée comme quelque chose que l'on quantifie, que l'on mesure, que l'on évalue. Elle fait référence à « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p 11). Inscrite dans des préoccupations politiques au niveau international, cette conception fonctionnelle et développementale de la littéracie établit un lien de causalité forte « entre les compétences en littératie et les autres compétences jugées importantes pour la productivité de la main-d'œuvre et l'essor du marché du travail » (ibid., p 17). Cette dimension économique de la littéracie a fait l'objet de critiques vives. Signalons également que l'orthographe du terme de littéracie ne fait pas l'objet d'un consensus dans le milieu scientifique (généralement, littératie ou littéracie). L'OCDE, quant à elle, a opté pour la première orthographe ; pour nous détacher de la vision économique qu'elle véhicule, nous avons fait le choix d'utiliser l'orthographe "littéracie" dans le cadre de ce travail.*

⁴⁴ Il faut souligner l'importance de l'OCDE dans la carrière de la notion de *literacy* et dans son déploiement en milieu francophone. Dans les années 90, les références institutionnelles à cette notion apparaissent dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme et de la formation de base suite à la diffusion des résultats des enquêtes menées par l'OCDE sur les compétences à l'écrit d'adultes.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

c'est à partir des années 2000 que des recherches consacrées à la formation de base de faibles lecteurs faibles scripteurs y font référence (Leclercq, 2014). En opposition aux vocables négatifs d'analphabétisme fonctionnel et d'illettrisme suscitant débat d'idées et de mots (Barré-de Miniac, 2002), ce troisième vocable a progressivement influencé les milieux francophones s'intéressant aux questions de lecture-écriture ou de savoirs de base. Selon Fijalkow et Volger (2000) « *la notion de littératie a le mérite de mettre l'accent, non sur des manques, mais sur des compétences [...] ; elle a de ce fait une connotation plus positive* » (p 56). Cette influence notionnelle a un impact direct sur la manière de concevoir la maîtrise de l'écrit au niveau individuel. Elle implique l'idée de continuum de complexité croissante des compétences⁴⁵ et de processus de développement continu de celles-ci ; elle favorise ainsi le passage d'une approche binaire en termes de "lettré" et de "non lettré" à une approche par niveau. La notion de littéracie a progressivement constitué une référence explicite pour des institutions françaises d'action publique (le GPLI puis, l'ANLCI) sans que ne soit remis en cause l'usage dominant du terme illettrisme. Pourtant, son emploi pour des personnes insérées dans une société où l'usage de l'écrit est largement développé ne va pas de soi. Quel que soit son niveau à l'écrit, un individu est inscrit dans des pratiques de l'écrit, même de façon minimale. De ce fait, parler de personnes "peu littéraciées" plutôt que "illettrées", c'est supposer qu'au contact de l'écrit, toute personne développe des stratégies d'usage et d'appropriation de l'écrit (Araujo Mamede, 2011).

Le déploiement de la notion de littéracie dans le domaine de la recherche a pour nous une implication majeure, son approche intégrative du sujet lecteur-scripteur. Au carrefour des disciplines, cette notion s'inscrit dans des travaux en histoire, en anthropologie, en psychologie, en sociologie mais aussi en sciences de l'éducation. Ces différents travaux se nourrissent mutuellement, entrent en dialogue pour appréhender la littéracie dans sa complexité. Cette approche pluridisciplinaire est renforcée par le caractère multidimensionnel de cette notion qui ne se restreint pas à un modèle théorique mais autorise l'adoption d'une démarche plurielle qui tient compte des différents aspects entrant en jeu dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'écrit. Barré-de Miniac et ali. (2004) évoque la potentialité de cette notion qui examine « *la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité*

⁴⁵ Cette idée continuum de compétences apparaît dans l'enquête IALS (International Adult Literacy Survey) qui répartit les compétences en cinq niveaux.

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (p 8). Cette notion examine les diverses pratiques de l'écrit, leur inscription dans différentes sphères de la vie quotidienne et professionnelle ainsi que les représentations sous-jacentes à ces pratiques et sphères d'usage. Le caractère multidimensionnel de la notion de littéracie relève aussi sa fonction heuristique pour la didactique de l'écrit ; la mise en dialogue interdisciplinaire favorise la construction de connaissances utiles à la didactique dans le but de fonder des démarches d'enseignement nouvelles et efficaces (Barré-de Miniac, 2002).

Cette seconde partie théorique s'inscrit dans cette approche pluridisciplinaire. Elle s'organise autour de la présentation des principaux éclairages conceptuels relatifs à la littéracie qui ont contribué à faire progresser la réflexion en soulignant leurs apports fondamentaux. Nous aborderons respectivement trois considérations : (chapitre 1) la littéracie s'inscrit dans une culture de l'écrit, un ordre littéracien qui se caractérise par ses spécificités ; (chapitre 2) la littéracie constitue une pratique sociale et culturelle située ; (chapitre 3) l'appropriation de l'écrit suppose un processus d'acculturation chez le sujet.

Chapitre 3 : Culture de l'écrit et ordre littéracien

Introduction

Ce chapitre rend compte de premières investigations conceptuelles menées en vue de stabiliser un certain nombre de considérations scientifiques relatives à l'écriture. Plusieurs approches théoriques seront convoquées de manière à identifier les éléments problématiques de cet ordre littéracien qui émergent de notre propre questionnement. Il s'agit alors d'approcher les spécificités de l'ordre scriptural.

L'anthropologue Goody a étudié les modifications induites par l'avènement de l'écriture dans une société orale ou "sans écriture". L'essor de cette nouvelle technologie de communication a engendré de profondes transformations au niveau des fonctionnements sociaux et des modes de pensée des individus intégrés dans ce nouveau contexte littéracien. Goody emploie les concepts de raison graphique, de logique de l'écriture et de technologie de l'intellect pour « *penser les effets de l'écrit sur le rapport à soi et au monde en termes de "domestication" de la pensée sauvage et de rationalisation des activités cognitives et sociales* » (Privat, 2007).

Le second développement théorique envisage l'ordre littéracien comme un système de réalisation linguistique spécifique (Peytard, 1970). Les travaux de Dabène sur la didactique de l'écrit en langue maternelle (1987, 1991, 1992, 1996) permettent d'élargir notre champ de compréhension de l'ordre scriptural et de saisir un ensemble de caractéristiques propres à l'écrit.

I. L'ordre littéracien comme raison graphique :

Les travaux anthropologiques de Goody s'inscrivent dans le champ de l'ethnologie historique comparée. Ses études comparatives des civilisations "orales" et "écrites" l'ont conduit à appréhender l'écrit comme un critère central de différenciation de ces cultures. La thèse de Goody ne peut être réduite à celle d'un grand partage entre sociétés orales ou écrites puisqu'au contraire, selon cet auteur, « *nous devons écarter toute dichotomie reposant sur l'hypothèse selon laquelle il existerait des différences radicales entre les capacités mentales des peuples*

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

connaissant l'écriture et celles des peuples sans écriture » (Goody, Watt, 2006, p 46). Sans pour autant remettre en cause l'influence décisive des technologies de la communication sur les fonctionnements sociaux et culturels, il affirme qu' « *il n'y a aucun accord sur [...] [la question de savoir] où est la ligne de partage réelle entre les cultures sans écriture et les cultures avec écriture* » (ibid., p 31). Nous ne nous attarderons pas, ici, sur les nombreux débats et critiques liés à la position de cet auteur jugée, parfois, d'évolutionnisme culturel mais proposons de comprendre les implications de l'écriture sur l'organisation sociale et sur la pensée humaine.

Sa thèse consiste à penser que la scripturalité a conféré à la pensée humaine une rationalité différente, "une raison graphique" aux principes de pratiques symboliques et scientifiques dont sont exclues les cultures orales. L'écriture aurait permis et encouragé l'extension des activités cognitives par le biais notamment d'outils conceptuels graphiques (la liste, la formule, le tableau) (Goody, 1979). Ces techniques intellectuelles ont ouvert la voie à de nouvelles formes de relations sociales, à des nouveaux modes de pensée modifiant profondément les structures formelles de raisonnement précédentes, celles de la culture orale. Goody envisage l'écriture comme le facteur principal de développement des connaissances et des sociétés humaines : « *l'écriture implique un développement tant des relations humaines entre les individus, que des possibilités de stockage, d'analyse et de création dans l'ordre du savoir* » (Goody, 1979, p 86). Il s'agit alors pour cet auteur d'identifier les transformations sociales et cognitives induites par l'avènement de l'écrit.

Refusant la thèse d'un déterminisme technologique sur la base d'une causalité mécanique, il préfère envisager ces transformations en termes d'influence, d'implication de l'écriture plutôt qu'en termes de conséquences⁴⁶. Effectivement, ce système n'amène pas à lui seul des changements systémiques et globaux ; s'il est vrai que l'écrit semble être lié à ces changements, ils ne sont pas survenus dans toutes les sociétés, ni sous la même forme. Les potentialités offertes par l'écrit n'ont pas toujours été exploitées de façon similaire et Goody utilise les expressions de littéracie restreinte et de littéracie élargie pour spécifier cet usage différencié. Une société qui connaît l'écriture peut s'inscrire dans un usage restreint de

⁴⁶ Dans l'œuvre de Goody, on peut repérer une modalisation de sa thèse quant aux effets de l'avènement de l'écriture dans nos sociétés. En 1968, il écrit un article avec Watt intitulé "les conséquences de la littératie" (Goody, Watt, 2006), terme qu'il remplacera par la suite par implication ou encore influence de manière à se détacher d'une conception de l'ordre du déterminisme technologique.

plusieurs manières : « *premièrement, en raison du système d'écriture qui n'emploie pas toutes les possibilités techniques d'un système alphabétique [...] ; deuxièmement, pour désigner les systèmes dans lesquels la littératie était utilisée dans des contextes restreints plutôt que généraux, par exemple notamment dans un cadre religieux ; et troisièmement lorsque la littératie était restreinte à des groupes sociaux ou des individus spécifiques* » (Goody, 2007, p 21). Toutefois, même si l'écrit ne détermine pas nécessairement ces changements sociaux et cognitifs, il est difficile de les envisager sans le recours à ce médium.

Goody propose une analyse complexe et multidirectionnelle de l'influence de cette technologie de communication ; nous proposons de centrer notre attention sur les implications suivantes⁴⁷ :

- (1) le stockage et la mémorisation des connaissances
- (2) le développement de relations sociales scripturales
- (3) La transformation des modes de raisonnement
- (4) Les modes d'accès au savoir et sa nature

I.1 Le stockage et la mémorisation des connaissances :

S'appuyant sur une étude comparative de la transmission culturelle entre civilisations orales et écrites, Goody a mis en évidence la capacité de stockage et de mémorisation que confère la littéracie à l'individu (Goody, 2006, 2007). La raison graphique a alors des répercussions sur la transmission des connaissances d'une génération à l'autre ; l'écriture en tant que forme réifiée de la parole donne une matérialité à la langue qui peut se transmettre dans le temps et l'espace, « *ce qui est dit et pensé peut désormais être mis à l'abri du caractère évanescent de la communication orale* » (Goody, 2006, p 8). Les traces laissées sur le support sont alors un appui à la mémoire individuelle et collective.

De par sa matérialité, l'écriture apparaît comme un outil culturel d'extériorisation de la mémoire ; « *le stockage visuel extériorisé se substitue au stockage auditif intériorisé* »

⁴⁷ Bros (2009) a retenu ces quatre implications majeures de l'avènement de l'écriture pour analyser l'évolution de la raison graphique chez des apprenants inscrits dans des dispositifs de formation d'adultes "médiatisés".

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

(Goody, 1979, p 45). Passage d'une information incorporée à sa fixation sur un support, l'écriture a transformé le rapport au temps des hommes.

L'appréhension d'un temps cyclique basé sur les rythmes naturels inscrits dans le corps social (jour/nuit, saisons, périodes agraires...) s'est vue remplacer par un temps linéaire, abstrait, irréversible : « *L'avènement de l'écriture modifie la mesure du temps, l'enregistrement des événements et les conceptions du temps* » (Goody, 2007, p 120).

En tant que repère individuel et collectif, la représentation graphique du temps, au moyen du calendrier, a eu un effet sur la mesure, le calcul et la conception du temps. Goody a montré dans quelles mesures cet usage scriptural de dates permet de saisir, de contrôler et d'orienter le temps : des informations familiales, des dates d'événements importants peuvent être consignées fournissant à l'individu « *une chronologie personnelle située dans le temps* » (Goody, 1994, p 207) ; des informations professionnelles datées peuvent faire l'objet d'un moyen de contrôle et de prévision des activités : « *Les comptes sont regroupés en vue du bilan quotidien annuel. [...] Sonie rapproche des achats faits à des dates différentes sur la base de leurs objectifs à plus long terme* » (Goody, 1994, p 223).

Par ailleurs, l'écriture a fourni une possibilité inédite d'accumulation du savoir et de conservation du passé dans le présent. En s'écrivant, le répertoire culturel d'une société s'est affranchi des contraintes du temps et du caractère évanescent de la parole. Libérées du caractère immatériel de l'information stockée en mémoire, les connaissances ont pu se diffuser d'une génération à l'autre de par la permanence que leur a conférée cette technologie de l'intellect. Par exemple, la référence à la définition du dictionnaire a favorisé la restitution de significations accumulées au cours de l'histoire dans la culture écrite quand ces mêmes significations se trouvaient validées par « *une succession de situations concrètes, renforcées par les inflexions de la voix et une certaine gestuelle* » (Goody, 2006, p 33) dans la culture orale.

Enfin, si la mémoire orale est sujette à la transformation homéostatique, à l'oubli, au souvenir sélectif, la fixation de savoirs accumulés par écrit favorise l'émergence d'une pensée critique et sceptique : « *Le scepticisme consiste d'une part à placer des alternatives côte à côte, à noter systématiquement le résultat de prédictions, à percevoir sous forme visuelle les*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

ambiguïtés des oracles. Il résulte d'autre part de la possibilité de se rattacher à une tradition critique, alors que dans les cultures orales, on a tendance à effacer l'ardoise à chaque nouvelle génération, maintenant ainsi une apparence de croyances homogènes et de total attachement aux valeurs culturelles dominantes » (Goody, 1994, p 77).

Cette technologie de la communication a ainsi favorisé l'accumulation de savoirs, de procédures logiques transférables d'une génération à l'autre, leur matérialité scripturale leur octroyant une valeur particulière : « *la primauté donnée à la preuve écrite sur la preuve orale [...] [a] une signification cognitive globale importante pour le concept de "vérité" » (Goody, 2007, p 43).*

I.2 Le développement de relations sociales scripturales :

La raison graphique s'exprime aussi sur le plan social à travers un ensemble de relations humaines scripturales développé au sein d'une même génération. L'invention, l'adoption et l'application d'une nouvelle technologie de communication, l'écriture, a modifié les pratiques sociales avec la montée des organisations sociales et bureaucratiques complexes. Ces modifications touchent tous les aspects des activités humaines, politiques (avec la constitution d'un état centralisé), économiques (de par le développement du commerce facilité par le contrôle des ventes et marchandises), juridiques (avec l'établissement d'un code juridique par écrit), religieux (par le biais notamment de la fixation de la tradition religieuse par écrit). Selon Goody, l'avènement de l'écriture aurait influencé de manière spécifique les relations sociales.

D'une part, on observe un développement de nouvelles activités humaines qui dépendent de l'écriture. Sa faculté de conserver la parole, de permettre à la communication de se libérer des contraintes de temps et d'espace a largement participé à la transformation des rapports sociaux : « *Nous sommes ici en présence d'un procédé de distanciation, de dépersonnalisation des contacts sociaux. En fait étant donné la situation de mobilité dans l'espace où ils vivent, qui fait que non seulement les gens instruits mais aussi les manœuvres voyagent des régions moins développées vers celles qui le sont plus pour vendre leurs services, les relations sociales inévitablement se dispersent largement dans l'espace et*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

l'écriture devient un moyen principal par lesquels les gens peuvent rester en contact » (Goody, 1994, p 155).

Avec l'écrit, la mobilité sociale se développe à travers un système de réussite où l'apprentissage et la maîtrise de ce code confèrent un statut dans la société, un pouvoir symbolique. De plus, l'avènement de l'écrit a conduit à l'exode rural des individus lettrés, au développement de l'urbanisation au détriment de l'agriculture de subsistance. L'écriture est alors associée au pouvoir, au prestige et symbolise la réussite individuelle. Progressivement, elle s'est imposée comme le système de différenciation culturelle entre "l'ignorant" et "le lettré", "l'inférieur" et "le supérieur" dépassant sa simple fonction de technologie de communication : *« Alors que la maîtrise de l'écriture était appréciée dans le passé même parmi les peuples sans écriture, il ne s'agissait jamais que d'un mode annexe de communication. [...] Maintenant, l'écrit domine largement le système social ; l'homme sans écriture d'hier est devenu l'analphabète d'aujourd'hui. »* (Goody, 1994, p 156).

Par ailleurs, Goody relève que ce phénomène de différenciation culturelle s'est intensifié dans les sociétés industrielles depuis le XIX^{ème} et XX^{ème} siècle en raison d'une division du travail de type scriptural. Le développement de l'écrit dans certaines activités professionnelles (administratives, bureaucratiques, commerciales) a imposé aux travailleurs sa maîtrise et conduit à une hiérarchisation des savoirs professionnels : *« Les types de savoir que faisait entrer en jeu le premier groupe d'activités [nécessitant l'écriture] jouissait d'un statut de plus en plus élevé par rapport au savoir "pratique", au savoir acquis par la pratique, le savoir du bricoleur aussi bien que de l'artisan, qui était acquis par une forme de participation, d'apprentissage, de travail familial, de service »* (Goody 1994, p 172). De façon générale, l'avènement de l'écrit s'est accompagné d'une différenciation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques reposant sur l'hégémonie des savoirs livresques et la négation des savoirs socialement peu valorisés (issus de l'expérience, du milieu familial, oraux etc.).

I.3 La transformation des modes de raisonnement :

Les travaux de Goody interrogent également l'influence de l'écrit, de la raison graphique sur les manières de penser de l'individu. Sur ce point, il estime que cette technologie de communication modifie les modes de raisonnement de par la matérialité qu'elle confère à la

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

pensée. L'énoncé ainsi spatialisé prend une dimension intemporelle, se détache du contexte originel et de son locuteur pour devenir plus abstrait et plus dépersonnalisé. Le discours est alors objectivé puisque l'écriture « *en permet une perception visuelle et non plus simplement auditive. Du côté du récepteur, on passe de l'oreille à l'oeil ; du côté du producteur, de la voix à la main* » (Goody, 1979, p 97).

Les implications cognitives de l'écriture sur les modes de raisonnement conduisent Goody à envisager ce code langagier comme "une technologie de l'intellect"⁴⁸ dans la mesure où il affecte les opérations cognitives et intellectuelles de l'individu. Olson (1998) partage cette idée selon laquelle l'écriture est responsable d'une profonde transformation des manières de penser le réel puisqu'elle sort « *le discours de son contexte et [...] [le constitue] en objet de pensée et d'interprétation* » (Olson, 1998, p 54). Passage « *d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations, c'est à dire une pensée sur la pensée* » (Ibid., p 312), l'écriture offre un modèle à la parole et à la pensée, rend possible une objectivation du langage, le transforme en objet d'étude.

Plus largement, l'influence de l'écriture sur les modes de pensée peut s'appréhender à travers l'instauration d'un rapport au monde qui rompt avec la logique pratique des formes sociales. Cette technologie de l'intellect introduit une distance entre le sujet et le langage en lui donnant la possibilité de maîtriser symboliquement ce qu'il ne maîtrisait jusqu'alors que pratiquement : le langage, le temps et l'espace. Loin d'être un simple redoublement de la parole, l'écriture apparaît comme « *un véritable transformateur cognitif* » (Lahire, 1993a, p 22) qui modifie le rapport de l'individu et de la société au langage en soutenant un travail métalinguistique et plus largement métacognitif: « *Lire et écrire, c'est aussi donner un certain tour abstrait à la pensée, que l'on ne trouve pas dans le langage oral ou dans les cultures de tradition orale* » (Olson, 1998, p 22).

Les travaux de Goody ont montré dans quelles mesures le caractère spatialisé, extériorisé et mémorisé de la pensée écrite favorise le développement d'opérations cognitives particulières :

⁴⁸ Ce terme recouvre « *la compréhension du monde dans lequel nous vivons, et plus spécifiquement les méthodes que nous employons pour y parvenir* » (2007, p 208).

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

- une pensée spatialisée/associative et logique : l'une des caractéristiques de l'écriture est de permettre un agencement matériel de la pensée, une disposition spatiale qui met en ordre les éléments de pensée en fonction de critères définissant les relations entre ces différents éléments. Cette spatialisation raisonnée est un appui à une pensée associative et logique (Goody, 1979).

- une pensée extériorisée/objective et réflexive : « *l'écriture est le produit de l'interaction entre le cerveau humain et le mot écrit, qui est extérieur à l'acteur d'une manière différente du langage parlé* » (Goody, 2007, p 210). Le *modus operandi* de l'intellect humain s'en trouve modifié puisque cette technologie de communication permet à l'individu d'extérioriser ses pensées, de prendre de la distance vis à vis de ces dernières. La pensée matérialisée peut alors faire l'objet d'un travail particulier d'analyse, d'approfondissement et de remaniement. La relecture inhérente à cette matérialité renforce une analyse réflexive de la pensée.

- une pensée mémorisée/ (1) intégrative et (2) cumulative : (1) le stockage et la mémorisation des informations et savoirs par les matériaux de l'écriture (par exemple les livres, les journaux ou encore internet) favorisent une intériorisation de contenus dans ses propres cadres de pensée. Cette intériorisation peut conduire à l'examen particulier de l'argumentation proposée venant contredire ou conforter nos schèmes de pensée. (2) Ce stockage et cette mémorisation de contenus entraînent la possibilité de suivre le cheminement de construction de sa propre pensée, en conservant les traces de son histoire. Cette mise à disposition favorise une pensée cumulative qui tient compte de l'ensemble du processus de réflexion inhérent à tout travail d'écriture. Un scripteur peut alors observer le déroulement de sa pensée, la modifier, la compléter sans perdre l'histoire et le fil de son raisonnement. Goody analyse son propre travail d'écriture sous cette forme cumulative : « *A chaque fois, j'ai pu revenir à ce que je faisais, relire ce que j'avais écrit, modifier mon argumentation ou mon expression, puis reprendre la discussion là où je l'avais laissée pour continuer, de manière en principe cumulative comme accumulative, c'est à dire selon une progression géométrique plutôt qu'arithmétique* » (Goody, 2007, p 215).

En psychologie, le travail de Vygotski (1997) sur les liens entre pensée et langage est aujourd'hui largement reconnu en Sciences Humaines. A partir d'une étude sur le développement des concepts chez l'enfant, ce dernier a mis en exergue la transformation des

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

modes de raisonnement induite par celle du langage. Son travail met en évidence l'existence de deux modes cognitifs distincts conduisant au déploiement de "concepts quotidiens" ou de "concepts scientifiques" : les premiers sont acquis au cours de l'expérience ordinaire, ont une dimension locale et empirique ; les seconds, objets d'une prise de conscience, sont plus généraux, forment des systèmes logiques et sont transmis principalement par l'institution scolaire. La maîtrise des concepts quotidiens ne permet pas à l'enfant de prendre du recul, ils sont inséparables de la situation, l'individu ne parvient pas à en faire un usage volontaire ; les concepts scientifiques, au contraire, sont détachés de toute situation et doivent être investis de manière intentionnelle par l'enfant : « *la faiblesse des concepts quotidiens se manifeste [...] par une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire [...] ; [la force des concepts scientifiques] est dans la capacité qu'à l'enfant d'utiliser volontairement sa "disponibilité à l'action"* » (p 275). Dès son plus jeune âge, l'enfant maîtrise un certain nombre de structures grammaticales et syntaxiques de façon inconsciente et involontaire dans la mesure où une situation bien déterminée l'incite à utiliser tels ou tels savoirs grammaticaux. L'école cherche alors à rendre les élèves conscients des différents éléments grammaticaux qu'ils mettent en œuvre dans les pratiques langagières quotidiennes. Selon Vygotski (ibid.), « *la grammaire aussi bien que l'écriture donnent à l'enfant la possibilité d'accéder à un niveau supérieur dans le développement de son langage* » (p 344) et par ricochet de sa pensée.

Dès lors, une autre variable entre en scène dans le développement cognitif de l'individu, celle de la scolarisation. Se pose alors le problème de la séparation des effets liés à l'apprentissage de l'écriture de ceux liés à la scolarisation. En effet, écriture et scolarisation sont intimement liées dans la mesure où ces deux processus d'acculturation sont indissociables dans notre société : « *L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse)* » (Goody, 1994 p 191). D'ores et déjà, il faut noter que le caractère décontextualisé du savoir lire-écrire implique des pratiques pédagogiques décontextualisées. La recherche de Scribner et Cole (2010) sur les Vaï permet de dénouer les effets de l'apprentissage de l'écrit de ceux de la scolarisation. En effet, cette société traditionnelle de la côte nord-ouest du Libéria a inventé un système d'écriture syllabique transmis, pour une partie de la population, de génération en génération sans scolarisation ni enseignants professionnels. L'examen des effets de l'apprentissage de l'écrit

sans ceux de la scolarisation ou de l'instruction fut alors possible. Scribner et Cole (2010) ont démontré que la maîtrise de l'écriture chez les Vaï non scolarisés n'était pas synonyme de compétences cognitives supérieures : « *Nous avons constaté aucune association entre la littératie en Vaï et des compétences généralisées telles que l'abstraction, le raisonnement verbal ou les aptitudes métalinguistiques [...] hormis pour le groupe de scolarisés* » (p 38). De surcroît, la transférabilité des savoir-faire mobilisés dans les activités liées à l'écrit est limitée à des pratiques proches. Les effets cognitifs sont alors plus de l'ordre de schèmes spécifiques liés à une situation particulière que de schèmes généraux : « *Notre perspective fonctionnelle suggère que les effets de la littératie [...] sont restreints peut-être à la pratique effectivement mise en œuvre ou seulement généralisables à des pratiques proches* » (Ibid., p 39). A l'inverse, ses effets peuvent être plus étendus si les savoir-faire impliqués sont nombreux, variés, complexes et applicables à une large palette de situation. A la question, "l'écrit modifie-t-il nos manières de penser ?" Dans cette perspective fonctionnelle de la littéracie, nous pouvons répondre que tout dépendra de la situation, de l'usage qui est fait de l'écrit.

Par ailleurs, cette recherche indique que les effets de l'entrée dans la culture écrite seraient davantage liés à la forme scolaire d'apprentissage et aux formes de pensée qu'elle suscite (Lahire, 1993a, 2008). Le processus d'acculturation que suppose l'appropriation de l'écrit scolaire ou bien la scolarisation de l'écrit fera l'objet d'une attention particulière dans le troisième volet théorique de cette recherche.

1.4 Les modes d'accès au savoir et sa nature:

A partir d'une comparaison entre les processus d'apprentissage dans les sociétés orales et écrites, Goody envisage un troisième champ d'implication de la raison graphique, les modes d'accès au savoir. Son analyse porte sur le mythe du Bagre acquis par l'intermédiaire du langage oral chez les LoDagaa, petite société du nord du Ghana⁴⁹.

⁴⁹ Goody met en évidence trois modes d'accès au savoir dans les sociétés orales : (1) les cérémonies avec la récitation du Bagre par les anciens aux novices, (2) la participation aux événements et activités sociales où les savoirs sont acquis par la pratique, (3) les agents spirituels en tant que "révélateurs de savoir". Dans le cadre de ce travail, nous centrerons notre réflexion sur les modifications opérées par l'avènement de l'écriture sur les deux premiers modes d'accès au savoir.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

De façon générale, il observe que « *le savoir traditionnel est parole, car tout savoir en ce sens s'acquiert sinon nécessairement par la parole, du moins avec l'accompagnement ou l'intervention de la parole* » (Goody, 1994, p 160). La parole des anciens est prépondérante dans l'accès au savoir traditionnel (explicitement associé à un contexte cérémoniel) dans la mesure où elle constitue la source principale d'informations pour s'instruire du passé et des interprétations du monde. Goody, relève un autre type de savoir "le savoir primaire", acquis principalement dans l'interaction avec un proche ou par l'expérience immédiate, la vie pratique en société. Ce "savoir de base "constitue la culture Lodagaa sous la forme de comportements appris, d'un savoir de sens commun nécessaires à la vie quotidienne.

La raison graphique modifie la nature du savoir. Dans les sociétés orales, le savoir est inséré dans les pratiques, il n'a pas d'existence propre et ne peut être objectivé. Le savoir est alors incorporé sous la forme d'un habitus (au sens de Bourdieu), est inscrit dans le corps du sujet : « *Ce qui est appris par le corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé* » (Bourdieu, 1980, p 123). La scripturalité autorise ce passage d'un savoir incorporé à un savoir "hors du corps" ; le savoir n'est plus parole et action, il acquiert sa propre autonomie : « *Dans les cultures orales, l'apprentissage est inévitablement un processus plus contextualisé, qui se fait sur le tas plutôt que dans un cadre spécifique. Les comptes rendus verbaux d'actes et de croyances y sont moins utilisés par comparaison à ce qui se passe dans leurs équivalents des cultures écrites, où le support permet dans tous les cas une approche plus abstraite, plus généralisée, plus analytique. L'apprentissage oral exige plus de démonstration par exemple, de participation* » (Goody, 2007, p 48). Cette transformation de la nature-même du savoir a autorisé une objectivation de la langue et le développement d'une pensée logique, aux origines de l'institution d'un ordre littéracien normé : « *Transformant le flux de parole en une suite de signes inscrits sur les deux dimensions d'une tablette d'argile ou de cire, ou encore d'une feuille de papyrus, l'écrit a permis à l'homme d'analyser le discours en le décomposant, lui a enseigné à mieux distinguer les mots, à les mieux définir en dressant des listes. La grammaire est alors apparue comme la mère de tous les arts et la logique a permis de dégager les normes de la raison graphique* » (Martin, 1988, p 466).

Ainsi constitué, le savoir s'acquiert sous un mode qui tend à exclure les savoirs issus de la pratique et de la parole de l'aîné jugé "dépassé" au profit du savoir livresque. L'instruction scolaire a joué un rôle majeur dans la diffusion de cette idéologie : *« Avec l'enseignement obligatoire il y a une tendance croissante parmi les couches populaires de la population urbaine à considérer le savoir proprement dit comme venant des seuls livres ; c'est eux qui nous disent la vérité et non le savoir qui nous vient de nos parents (c'est à dire des anciens) ou de nos pairs, ou même directement de la nature elle-même »* (Goody, 1994, p 172).

II. L'ordre littéracien comme système de réalisation linguistique spécifique :

Ce second développement théorique propose d'approcher la notion d'ordre littéracien en termes de système de réalisation linguistique singulier. A l'instar de Peytard (1970), le domaine de l'écrit est envisagé comme constitutif d'un ordre de situation et de description linguistique distinct de l'oral, et dont les différences se situent au niveau de la réalisation du message : *« l'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition. L'ordre scriptural est celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture »* (p 37). L'oral et le scriptural sont deux comportements signifiants consistant en la fabrication d'un message spécifique par sa manifestation (trace graphique ou parole).

Pendant longtemps, l'opposition entre langue orale et langue écrite a été une affaire de lutte entre le bon français, l'écrit et le mauvais français, le parler. D'un point de vue qualitatif, l'écrit était alors le seul domaine d'étude légitime en milieu scolaire. D'un point de vue fonctionnel, il était considéré comme fonctionnant "hors de la situation" et comme le lieu de manifestation de la langue en opposition à l'oral, domaine de la parole. Cette dichotomie radicale entre oral et scriptural a fait l'objet de critiques ; dans les années soixante-dix, le renouvellement de l'enseignement du français à l'école élémentaire a ainsi intégré l'usage de l'oral comme première étape pour l'accès à l'écrit (Peytard, 1970). Pourtant, aujourd'hui encore, la primauté accordée à l'écrit persiste et entrer à l'école signifie bien souvent entrer dans l'ordre scriptural : *« L'oral, domaine de la "nature", n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le parler de l'écrit »*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

(Dabène, 1992, p 103). Cette confusion entre le domaine de l'oral et celui de l'écrit pourrait constituer « *l'un des germes de "l'illettrisme"* » (Dabène, 1992, p 104).

Les travaux de Dabène sur la didactique de l'écrit en langue maternelle apportent un éclairage théorique pour comprendre les spécificités de l'ordre littéracien vis à vis de l'ordre oral. Apprécier ses spécificités est une voie pour, d'une part, identifier les compétences particulières que requiert l'ordre littéracien et, d'autre part, construire un modèle didactique de l'enseignement de l'écrit en langue maternelle : « *C'est à partir de ces spécificités qu'on peut tenter de définir un modèle didactique de compétences permettant à l'apprenant de maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière* » (Dabène, 1991, p 10). Pour cet auteur (1991), la compétence langagière est constituée par un ensemble de composantes dont la maîtrise permet son exercice en production et en réception. Ces composantes sont hétérogènes et renvoient à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoirs potentiels ou actualisés, à des représentations motivantes ou dissuasives et ne peuvent être confondues avec les performances de l'apprenant évaluées dans le cadre scolaire ou de la formation. L'ordre scriptural se caractérise par un système de signes graphiques ; ce système représente la langue dans notre système d'écriture, fait l'objet d'activités de lecture et donc, dans le cadre de situations d'interaction, d'une construction-reconstruction du sens. A ce titre, Dabène définit la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière, compétence conçue elle-même comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* » (Dabène, 1987, p 39), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale.

Précédemment, la notion de raison graphique a fait l'objet d'un développement théorique pour penser les transformations sociales et cognitives induites par la graphie ; cependant, elle ne permet pas d'apprécier, de façon globale, les particularités de l'ordre littéracien. A travers une comparaison ordre oral/ordre scriptural, Dabène réalise un examen des qualités propres à l'écrit ; nous proposons de centrer notre attention sur les caractéristiques suivantes :

- La successivité linéaire de la chaîne graphique dans l'ordre scriptural
- La bipolarité réversible de cette communication différée
- Les paramètres à l'œuvre dans la situation de scription

- le caractère extra-ordinaire de toute pratique scripturale ou lecturale

II.1 L'ordre scriptural : une successivité linéaire de la chaîne graphique

L'ordre oral et l'ordre scriptural ont des fonctionnements différents ; le premier combine éléments verbaux et non-verbaux⁵⁰, le second se limite aux premiers : *« Dans l'ordre oral, les éléments verbaux [...] et les éléments non-verbaux fonctionnent simultanément et globalement; dans l'ordre scriptural, ne subsiste que la chaîne graphique, qui fonctionne dans une "successivité linéaire", par dissociation [...] du non verbal par rapport au verbal »* (Dabène, 1987, p 20). La communication orale dans la mesure où elle est réalisée en face à face permet à ses partenaires d'allier parole et éléments non verbaux dans un même temps. La communication écrite, en tant que trace graphique se déroulant de façon continue sur un support ne permet pas cette interaction entre le verbal et le non verbal. Le scripteur doit alors respecter le protocole propre à l'écrit pour laisser transparaître des éléments non verbaux, choix d'un vocabulaire précis, ponctuation, etc. Se pose alors la question de l'interprétation du message par son lecteur.

Selon Olson (1998), tout système d'écriture peut restituer ce qui a été dit mais laisse de côté de nombreux éléments. La manière dont cela a été dit ainsi que la manière dont le locuteur voulait être compris sont perdues dans l'acte de transcription. Le lecteur se trouve alors dans un processus de reconstruction de l'attitude de celui qui écrit tandis que le scripteur doit s'efforcer de caractériser cette attitude en ayant recours à des moyens lexicaux. L'avènement de l'écriture s'est alors accompagné d'un développement lexical permettant, en partie, de traduire par écrit l'intentionnalité du scripteur : *« Pour que l'écrit accomplisse les mêmes fonctions que celles servies par la parole, de nouveaux verbes et des nouveaux concepts doivent être inventés, des concepts comme ceux de "littéral" ou de "métaphorique", comme ceux qu'expriment des termes comme "affirmer", "insister", ou "sous-tendre", qui, lorsqu'ils sont nominalisés, peuvent donner naissance à des entités nouvelles comme "conjecture", "affirmation" ou "implication" »* (Olson, 1998, p 288).

⁵⁰ Dabène (1987) répartit ces éléments non-verbaux en trois catégories : cinétiques (la gestuelle, les mimiques,...), proxémiques (position des partenaires de la communication dans l'espace) et situationnels (environnement spatio-temporel dans lequel s'inscrit la communication, statut et rôle des interlocuteurs).

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

En tant que mode de communication, l'écriture transmet bien du sens mais ce sens se trouve représenté graphiquement : « *c'est une trace significative, qui porte une intention et se substitue à un objet (réel ou parole) reliant un signifiant (la trace physique) et un signifié (le message intentionnel) pour en faire un signe* » (Besse, 1997, p 267). La lecture de cette trace significative exige alors que chaque lecteur interprète les lignes qu'il lit dans la mesure où le texte écrit ne donne pas un accès direct à l'intentionnalité de l'auteur. Réciproquement, se pose la question de la manière dont l'auteur va inscrire cette intentionnalité, va construire le sens de son discours.

L'ordre littéracien se caractérise par une attitude vis à vis du langage différente de celle de l'oral, dans la mesure où la trace graphique doit être en mesure de transmettre à elle seule la signification intentionnelle du message. Selon Dabène (1987) « *la "tension" qui en résulte, au niveau de la production et de la réception, et la maîtrise des relations à instaurer dans la successivité sont non seulement deux caractéristiques essentielles de l'ordre "scriptural" mais aussi des compétences constitutives de la compétence scripturale de l'adulte* » (p 20).

II.2 L'ordre scriptural, une bipolarité réversible de la communication différée :

A la différence de l'oral, l'ordre scriptural est un outil de communication différé dans l'espace et dans le temps⁵¹. En effet, écrire, c'est s'adresser à un interlocuteur absent au moment où on lui écrit.

L'ordre scriptural comporte aussi une bipolarité réversible puisque chaque pôle (celui de production et de de réception) a la propriété d'être tour à tour émetteur ou récepteur. L'ordre oral a ce même fonctionnement, cependant, l'écrit a la particularité de s'inscrire dans une successivité plus marquée sur deux niveaux (Dabène, 1987) : le niveau interne et externe de la production.

⁵¹ Les progrès technologiques ont tendance à abolir cette particularité de l'écrit en tant qu'outil de communication différé dans l'espace et dans le temps. Par exemple, le développement d'internet a permis de créer de nouvelles situations de communications où le message écrit peut se trouver dans un autre lieu et dans un même temps (ou presque) sous les yeux du scripteur et du lecteur.

II.2.1 Le niveau interne de la production :

Tout scripteur est son premier lecteur et cette première lecture s'accompagne généralement d'une auto-évaluation selon un double système de références par rapport au "quelque chose à dire" et au "quelqu'un à qui le dire". Ainsi, au moment d'écrire le scripteur se met, bien souvent, en posture de réception de son propre écrit et anticipe la réaction du destinataire de son message : *« Écrire, [...] c'est se manifester auteur de son message, mais aussi virtuel destinataire »* (Besse, 1997, p 268). Le lecteur tente alors de s'incarner dans un simulacre de réception, avec plus ou moins de difficulté, selon le type de communication et la nature de la relation entre le scripteur et le lecteur. Il est évidemment plus facile de "se mettre à la place du lecteur" lorsque l'interaction est de type personnel. Ces conditions particulières de réalisation du message écrit doivent alors être intériorisées par le sujet scripteur : *« Écrire, en ce sens, c'est envisager l'absence, travailler sur la séparation, comme c'est aussi, par la trace déposée, commencer à se relier avec un autre, absent, c'est entrer dans une dimension relationnelle »* (Besse, 1997, p 268). Cet usage interpersonnel nécessite que l'écrit soit envisagé par son auteur non comme une simple transcription de la pensée, de la parole mais comme un message devant être lu et compris par son interlocuteur. Cela suppose chez le scripteur une aptitude de décentrement, une prise de recul vis à vis de son message qui rompent avec le rapport instantané au langage oral : *« Ainsi, se relire signifie – ce qui n'est pas rien !- arrêter le processus de scripton, se distancier de son écrit, savoir renoncer à ce qui était dit. Ainsi, projeter la lecture de l'Autre – le lecteur à venir – exige un grand décentrement (difficile pour les plus jeunes élèves ; difficile lorsqu'on écrit pour s'exprimer), exige la faculté de se couler dans des cadres normés de réception. »* (Reuter, 2002, p 74).

Dabène (1987) note une dissymétrie entre la production et la réception. Si tout scripteur est son premier lecteur, c'est en lien direct avec la nature-même de l'acte de graphie. Il est impossible d'écrire (ou très difficilement) sans pouvoir suivre ce qu'on écrit, le contrôle de l'oeil sur ce qui s'inscrit pouvant aussi s'accompagner d'une subvocalisation, voire d'une oralisation comme tout acte de lecture. L'anticipation de l'œil est impossible puisque la trace graphique succède au travail d'inscription par la main. Ceci explique, tout particulièrement, la nécessité de relire une fois le texte entièrement écrit. A l'inverse, au niveau de la réception, cette bipolarité interne n'est pas constitutive de l'acte de lecture même si tout lecteur est un

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

scripteur potentiel, notamment au moment de la lecture, s'il y a prise de notes. Mais, « *alors que la main du scripteur est sous contrôle de l'œil, l'œil du lecteur peut fonctionner seul, ou avec la voix, mais pas nécessairement avec la main* » (Dabène, 1987, p 25).

II.2.2 Le niveau externe de la production :

Tout scripteur présuppose un lecteur autre que lui-même, d'où une successivité dans l'espace et dans le temps plus marquée que l'ordre oral. Même quand l'écrit n'est pas destiné à la lecture d'autrui (notes, liste de course, journal intime, etc.), il fait au moins l'objet d'une ou plusieurs relectures par le scripteur. Cette relecture n'est pas de même nature que celle qui accompagne l'acte d'écriture mais elle implique aussi une successivité dans le temps.

Dans le cadre de l'apprentissage scolaire, Dabène souligne une séparation fréquente voire systématique entre production et réception ; pourtant, ces deux activités doivent être pensées de façon simultanée afin d'appréhender l'écrit comme un moyen de communication particulier.

II.3 L'ordre scriptural et les paramètres à l'œuvre dans la situation de scription :

Dabène (1987) définit la situation de scription comme l'ensemble des paramètres à l'œuvre dans la pratique scripturale. Les deux caractéristiques de l'ordre scriptural abordées précédemment s'appliquent à toute situation de scription. Cette analyse peut être cependant complétée à partir de données situationnelles, celles qui relèvent du type de (1) tâche à accomplir, (2) du choix de la scription par rapport à d'autres types de réalisation et (3) des contraintes inhérentes à cette situation.

II.3.1 La tâche à accomplir :

Dabène (1987) postule que la situation de scription met en scène "un quelque chose à dire" étroitement lié à "un quelque chose à faire". L'imbrication de ces paramètres propres à la situation de scription amène cet auteur à différencier trois types de tâches scripturales :

- une tâche de reproduction : elle peut être soit une transcription si la source est orale, soit une copie si la source est écrite.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

- une tâche de scripturation : elle est à l'initiative du scripteur, en fonction de son propre "quelque chose à dire ou à faire" mais, fortement codée, elle s'ancre dans des modèles culturels et morphosyntaxiques particuliers. Par exemple, la lettre de motivation, le curriculum vitae constituent ce deuxième type de tâche scripturale.
- une tâche d'écriture proprement dite : elle donne lieu à un ensemble de discours hétérogènes dans la mesure où l'accent est mis sur la production de sens.

L'intérêt de cette distinction entre tâche de reproduction, tâche de scripturation et tâche d'écriture est de lever les ambiguïtés quant au terme "écriture" et d'offrir des possibilités de typologie des pratiques scripturales. Cependant, leurs limites tiennent au fait que les frontières entre ces tâches sont imprécises et, en partie, illusoire.

II.3.2 Le choix de l'activité de scription :

De façon générale, il faut relever que l'activité de scription constitue un choix plus ou moins libre selon les situations. Certaines situations imposent le recours à une pratique scripturale, notamment celles liées à la gestion administrative, l'écrit jouant la fonction de preuve. D'autres situations laissent au destinataire le choix du canal ; dans le cas d'un choix volontaire, les représentations que se fait l'individu des fonctions de l'écrit, son adéquation avec ses intentions et les enjeux de communication entrent en jeu. Dabène (1987) qualifie ce choix d'hyper-acte de communication : « *Choisir d'écrire plutôt que de rendre visite ou de téléphoner constitue un hyper-acte de communication chargé d'une signification préalable particulière et instaurant a priori entre les partenaires une relation spécifique* » (p 28).

II.3.3 L'ordre scriptural, un univers de contraintes inhérent à la situation de scription :

Selon Dabène (1987), toute situation de scription suppose un ensemble de contraintes à surmonter : des contraintes matérielles et des contraintes prescriptives.

Les premières constituent l'ensemble des moyens mobilisables pour rendre matériellement possible l'activité de scription (le support, l'instrument, le lieu, le moment, etc). Ces variables jouent un rôle important dans l'analyse des situations de scription : « *[elles] croisent les*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

aspects purement psycho-moteurs de l'acte scriptural avec les déterminations économiques et socio-culturelles » (Dabène, 1987, p 30).

Les secondes renvoient à l'écrit en tant que moyen conventionnel de communication (Besse, 1997). Dans une optique interpersonnelle, ce mode de communication oblige chacun des partenaires à partager le même système de codage ; les principes de base du système d'écriture doivent être maîtrisés de manière à ce que la signification du message soit sans ambiguïté.

Par ailleurs, en tant que premier objet d'apprentissage à l'école, la pratique scripturale est le domaine de la prescription avec son cortège d'interdits, de règles, de modèles, de sanctions sociales. Faire usage d'un système d'écriture donné, c'est aussi manifester son appartenance à une culture particulière. Les représentations que se font les lecteurs-scripteurs de ce modèle culturel influencent directement les pratiques de l'écrit : *« il faut donc intégrer aux modèles de description les représentations que se font les scripteurs de cette dimension culturelle, inculquée par l'institution scolaire, et leurs influences - positives ou, le plus souvent, négatives - sur les pratiques scripturales qui ne relèvent pas de modèles appris ou plus ou moins bien maîtrisés » (Dabène, 1987, p 30).*

L'ensemble de ces éléments constitutifs de la situation de scription est de nature hétérogène et c'est, dans l'imbrication de leurs différentes variations que naissent la complexité et la diversité des pratiques scripturales auxquelles sont confrontés les adultes. La maîtrise de ces paramètres et de leurs variations fondent la compétence scripturale.

II.4 L'ordre scriptural, une pratique langagière extra-ordinaire :

Dans son ouvrage, *l'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Dabène (1987) propose une étude des représentations de l'écrit ordinaire qu'il distingue des pratiques d'exception de type littéraire. Les résultats de cette recherche montrent que les acteurs sociaux ne se représentent pas les pratiques scripturales comme un continuum et ceci quelle que soit leur place dans la stratification sociale : écrire, c'est correspondre, tâche angoissante et source d'insécurité chez des scripteurs non-experts.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

L'école influence largement les pratiques et représentation de l'écrit dans la mesure où elle naturalise un ensemble de croyances concernant la littéracie. En France, la culture des "belles lettres", la sacralisation des modèles littéraires et la domination d'un textualisme marginalise les écrits ordinaires, "le savoir lire et écrire de la vie quotidienne" faisant l'objet de peu d'attention à l'école (Chiss, 2012). Ces représentations communes de ce que signifie lire et écrire, le caractère illégitime et non reconnu de certaines pratiques génèrent alors des effets de masquage : *« C'est parce que l'école a créé l'équivalence des termes « écrire » et « rédiger » qu'aujourd'hui des enquêtés ne peuvent entendre la question : « Est-ce que vous écrivez? » que comme une question du type : « Est-ce que vous rédigez des textes? », situant immédiatement le champ des réponses du côté des lettres, des textes littéraires ou du journal personnel [...] Ce n'est pas non plus un hasard si les lectures non-littéraires, courtes, parfois hachées ou discontinues, documentaires ou informatives, sont totalement omises par les enquêtes »* (Dabène, 1998, p 24). Enquêtant sur les pratiques d'écriture à l'usine, Fraenkel (1993) confirme cette occultation par les opérateurs d'un bon nombre de leurs pratiques d'écriture. Leur caractère invisible s'ancre dans une conception scolaire de l'écrit (valorisation de l'expression textuelle) renforcée par l'expérience pratique, quotidienne d'un statut énonciatif particulier, celui de "main enregistreuse". Le statut non légitime de ces écrits et réciproquement, celui qu'il confère au scripteur participe au masquage de ses pratiques scripturales: *« Les écrits du travail en usine, parce qu'ils sont souvent asyntactiques et forts loin des fonctions expressives du langage confinent le scripteur dans un rôle de scribe, de copiste bien plus que d'auteur, de sujet écrivant »* (p 278).

L'hypothèse d'un continuum scriptural non hiérarchisé développée par Dabène permet de dépasser les oppositions simplistes entre écrits ordinaires/ écrits littéraires. Dans le domaine de l'oralité, on peut distinguer le style parlé utilisé dans des situations d'interlocution et le style oralisé qui se caractérise par une parole ritualisée. Cette distinction n'apparaît pas dans l'ordre scriptural qui impose un usage ritualisé de la langue même dans les situations les plus familières. Cette caractéristique ne situe pas le scripteur dans une liberté créatrice mais au contraire l'emprisonne dans une certaine uniformisation de l'usage du langage : *« Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques (manuscrits ou imprimés), syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur [...]. De ce point*

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

de vue l'écriture quel que soit son objet, est lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication" scripturale » (Dabène, 1991, p 14).

Dans cette perspective, l'activité scripturale ne constitue pas un ordinaire langagier ; même dans des situations de la vie quotidienne, les écrits peuvent être considérés comme (extra)ordinaires : *« Ordinaires, ils le sont en ce sens qu'ils ne relèvent pas d'une production légitimée par la tradition. Extraordinaires, ils le sont dans le même temps, par l'utilisation d'un mode d'existence de la langue devenu [...] éminemment culturel, et par les propriétés de l'écriture qui les engendrent et qui constituent une sorte de mise en scène de la langue » (Ibid.).*

Caractérisé par l'invariant de l'activité de scription, le continuum scriptural s'organise autour de plusieurs axes de variation qui rendent compte de la diversité des écrits :

(1) l'axe pragmatique met en évidence les variations liées au type d'interaction (de l'écrit transactionnel de type personnel à celui de type institutionnel, de l'écrit réalisé par libre choix à celui imposé, etc), aux modalités de production (de l'usage du stylo à celui de l'ordinateur, de la tâche de scripturation à celle d'écriture, etc) ;

(2) l'axe des représentations concerne les types de relation à l'écrit (les degrés et les modalités de "l'insécurité scripturale"), les systèmes évaluatifs (les discours et jugements sur ses écrits et ceux d'autrui).

Ainsi, tout acte de lecture-écriture se caractérise par un travail de production de significations et ceci quel que soit le domaine où il s'exerce et quelles que soient les intentions du lecteur-scripteur. Face à une idéologie persistante de différences de nature entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception, Dabène (1987) préfère considérer qu'il *« y a des situations de production signifiante différentes mettant en œuvre, selon les finalités de l'activité scripturale, des savoirs et des savoir-faire différents, sans qu'il y ait entre eux des différences de nature »* (p 219). Son hypothèse unificatrice de l'ordre scriptural se trouve en décalage avec les représentations dominantes des usagers ; leur possible convergence pourrait alors s'actualiser dans un enseignement/apprentissage du scriptural qui redonne toute leur place aux pratiques ordinaires.

Conclusion du chapitre 3

Approcher les spécificités de l'ordre littéracien fut le premier objectif de ce chapitre théorique. D'une part, les travaux de Goody ont apporté un éclairage sur les implications cognitives et sociales de l'écriture, sur la manière dont cette raison graphique a généré des transformations au niveau des fonctionnements sociaux et des modes de pensée des individus. Les travaux de Dabène sont venus compléter cette réflexion ; nous avons ainsi envisagé l'ordre littéracien comme un système de réalisation linguistique singulier distinct de l'ordre oral (Peytard, 1970) qui requiert des compétences particulières. Insistons sur le fait qu'à la suite de Dabène (1999,1991,1987) nous envisageons les pratiques lectorales/scripturales sur la base d'un continuum non hiérarchisé.

Ces éclairages sur les implication sociales et cognitives de l'entrée dans l'ordre littéracien, sur les spécificités de ce système de réalisation linguistique indiquent un ensemble de rupture s'opérant entre ordre littéracien/ordre oral : « *L'écriture constitue à la fois un point de rupture à l'origine de la culture graphique et un opérateur de transformation du cadre de référence précédent (raison orale)* » (Bros, 2009). Dans cette optique, notre travail de recherche propose de repérer comment le ré-apprentissage des savoirs de base chez des salariés en insertion peut conduire à une modification de leur cadre de référence, de leurs rapports à l'écrit.

Chapitre 4 : Littéracies, pratiques sociales et culturelles situées

Introduction

Le second volet d'exploitation théorique concerne l'acceptation de la littéracie en tant que pratique sociale. Issue du courant des New Literacy Studies, cette acception envisage la littéracie comme prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoirs particuliers. En tant que manières communes d'utiliser le langage, les pratiques de l'écrit ne se réduisent pas aux comportements observables mais impliquent les valeurs, attitudes, sentiments et relations sociales liées à ce code langagier : « *Y sont incluses, la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent -leurs constructions, leurs discours- et les significations qu'ils leur donnent. Ces processus sont aussi des processus sociaux qui lient les individus les uns aux autres et qui incluent des savoirs communs, véhiculés par des idéologies et des identités sociales* » (Barton, Hamilton, 2010, p 46). L'écrit ne fait alors pas uniquement référence à un ensemble de capacités instrumentales mais renvoie à des pratiques langagières situées, inscrites « *dans des configurations socio-culturelles différenciées et différenciatrices* » (Reuter, 2006, p 132). La dimension sociale de la littéracie envisage les représentations de l'écrit ancrées dans un contexte social structurant.

Un examen du monde social à l'échelle de l'individu s'avère nécessaire pour comprendre les pratiques de l'écrit dans la mesure où le social existe à l'état incorporé sous la forme de dispositions à agir, à penser, à croire etc. « *Le social gît dans les plis les plus singuliers de chaque individu* » (Lahire, 2013, p 11), c'est à dire que le monde social ne se présente pas aux individus uniquement comme des réalités extérieures mais qu'il existe à l'état plié sous la forme de dispositions incorporées. Ainsi, tout individu porte en lui des dispositions littéraciennes qui sont le produit de ses expériences socialisatrices multiples. Lahire propose une sociologie dispositionnelle et contextuelle qui suppose d'une certaine façon, un système de dépendance entre ces dispositions et leur contexte mettant en jeu « *le social incorporé [...] et les contextes relationnels, pratiques, institutionnels au sein desquels le social incorporé est conduit à s'actualiser* ».

Notre exploitation conceptuelle de la littéracie en tant que pratique sociale s'appuie sur cette approche des conduites humaines envisageant la littéracie dans ses aspects socio-culturels et contextuels. Les premiers éclairages théoriques permettent d'interroger l'appartenance des lecteurs-scripteurs à des groupes sociaux et culturels définis et de ses effets sur les formes de rapports au langage spécifiques. Les seconds proposent d'approcher les contextes littéraciens et de montrer dans quelles mesures ces derniers conditionnent pratiques et représentations de l'écrit.

I. L'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes :

Cette première partie porte un éclairage sur les dispositions littéraciennes d'individus en lien avec l'ancrage social des pratiques langagières. L'appartenance sociale de l'individu, sa position dans la société détermineraient en partie, ses pratiques et représentations de l'écrit. Selon Bautier (1995), « *les pratiques langagières sont bien des pratiques sociales au sens où la valeur de l'utilisation du langage n'est pas la même selon les groupes sociaux et est un facteur de distinction et où cette valeur est revendiquée par les groupes sociaux comme facteur identitaire* » (p 203). Ainsi, considérer l'écrit comme une pratique sociale, c'est analyser ces pratiques langagières au regard des formes culturelles socialement distribuées, des formes identitaires et de la signification sociale qu'elles sous-tendent.

Les apports de la psychologie sociale nous permettent de penser les représentations sociales de l'écrit comme une forme particulière de connaissance construite par l'individu en lien avec son appartenance sociale. La position mixte de la notion de représentation sociale, au carrefour de concepts psychologiques et sociologiques, apparaît particulièrement utile pour éclairer l'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes : elle envisage la liaison entre des individus et leur(s) groupe(s) d'appartenance et, dans le cadre de notre recherche, la manière dont la position du sujet dans la société conditionne ses représentations de l'écrit.

La sociologie confortera cette relation entre les représentations, les pratiques et les caractéristiques sociales de l'individu puisque la société est perçue comme génératrice de pratiques. Nous proposerons alors de comprendre à travers la notion d'habitus dans quelles mesures la position occupée par l'individu dans la société peut engendrer des pratiques et représentations singulières de l'écrit.

I.1 Représentations sociales de l'écrit et "savoir de sens commun" :

Les apports de la psychologie sociale sur les représentations sociales permettent de penser les fonctionnements individuels en liens avec les contextes sociaux. L'origine de cette notion de représentations sociales est à référer aux travaux en psychologie (représentations individuelles) et en sociologie (représentation collective). Au début du XX^{ème} siècle, Durkheim oppose les représentations collectives externes à l'individu qui ont pour substrat la conscience collective de toute une société aux représentations individuelles internes à l'individu qui ont pour substrat la conscience de chacun. Dans les années 60, Moscovici choisit de renouer avec l'étude de ce phénomène et préfère le terme de "représentations sociales" pour « *étudier la diffusion des savoirs, le rapport entre la pensée et la communication, la genèse du sens commun* » (Moscovici, 1989, p 80).

Selon Jodelet, « *nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations.*» (Jodelet, 1989, p 47). Cette première appréhension des représentations sociales souligne leur visée pratique de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites. L'écrit et son usage font donc l'objet de représentations dont leur fonction est d'interpréter les phénomènes liés à l'écrit. Plus précisément, nous pouvons définir cette notion comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Ibid., p 53). Ainsi, les représentations sont construites par le sujet à partir de ses interactions avec le social, social qui façonne un " savoir de sens commun", un système d'interprétation du monde partagé par son groupe d'appartenance. Cette connaissance sur le monde se construit dans un contexte social et culturel donné ; elle se distingue de la connaissance scientifique mais « *elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales* » (ibid., p 53). Les représentations sociales jouent donc un rôle particulier vis à vis des pratiques communicatives.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Ce "savoir de sens commun" implique des processus individuels mais aussi sociaux puisque les représentations s'élaborent toujours au cours d'un processus d'échanges et d'interactions dans un contexte particulier. Le qualificatif "social" appliqué à la notion de représentation insiste sur cette inscription sociale du sujet génératrice de formes de pensée particulières chez l'individu. C'est alors le sujet pris dans son milieu qui intéresse la psychologie sociale dans la mesure où les lois qui régissent la genèse et les fonctions des représentations se comprennent dans leurs rapports aux groupes sociaux. Selon Moscovici (1989), « *En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans leur vision classique. Ce ne sont pas les substrats mais les interactions qui comptent [...] [, d'où] la nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social* » (p 99). Ainsi, des phénomènes d'adhésion aux représentations de la classe, du milieu ou du groupe d'appartenance s'explique par une affirmation d'un lien social, d'une identité sociale : « *la place, la position sociale qu'occupent ces derniers [les individus], ou les fonctions qu'ils remplissent déterminent les contenus représentationnels et leur organisation via le rapport idéologique qu'ils entretiennent avec le monde social, les normes institutionnelles et les modèles idéologiques auxquels ils obéissent* » (Ibid, p 67). En fonction de sa place dans la société, de son groupe d'appartenance, une personne peut se construire des représentations de l'écrit qui répondent aux codes et formes de pensées issues de son environnement sous la forme de rapports convergents ou divergents vis à vis d'autres espaces sociaux et même de la société dans son ensemble. C'est pourquoi l'étude des rapports à l'écrit et de leur genèse impliquent l'intégration de la dimension sociale des représentations⁵² ; le sujet se forge des opinions et attitudes envers l'écrit, attribue de la valeur à l'écrit et à ses usages, en partie, en lien avec des déterminations sociales et culturelles.

I.1.1 Représentations sociales en tant que formes de connaissance de l'objet-écrit:

Jodelet (1989) fait référence au phénomène cognitif que suppose l'élaboration d'une représentation sociale sur un objet. Cette activité intrinsèque au sujet comprend une dimension affective et normative et se construit dans le contexte social du sujet à partir de « *l'intériorisation d'expériences et de pratiques, de modèles de conduite et de pensée,*

⁵² L'utilisation de la notion de représentation dans les différentes sciences sociales ne fait pas l'objet d'une acceptation stricte ; le caractère social de cette notion n'est pas toujours affiché, ni étudié. Par contre, ce qui fait l'objet d'une attention particulière (et notamment dans les recherches portant sur les représentations de l'écrit), c'est le sens commun lié à ces représentations (Barré-de Miniac, 2000).

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

socialement inculqués ou transmis par la communication » (ibid., p 53). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, cette notion porte un éclairage particulier sur les interactions entre ce savoir lire-écrire et l'intériorisation d'expériences et de pratiques dans le social. Selon Barré-de Miniac (2000), « *l'une des raisons les plus fondamentales du recours à la notion de représentation est le constat de l'insuffisance du schéma stimulus-réponse et la réintroduction du social, de l'activité du sujet, de l'histoire individuelle et collective dans la compréhension des pratiques* » (p 60). Les représentations sociales guident nos comportements, mais il faut ajouter que les comportements et les pratiques peuvent à leur tour influencer sur les représentations sociales (Abric, 1989). Réintégrée à notre domaine de recherche, cette idée nous invite à ne pas négliger les pratiques de l'écrit des sujets qui seraient de nature à éclairer les représentations vis à vis de cet objet langagier. Par exemple, la diversité des pratiques en matière d'écriture pourrait favoriser des représentations riches et plus nombreuses que des pratiques limitées.

Par ailleurs, l'élaboration d'une représentation, d'une "connaissance de sens commun" implique une construction voire « *reconstruction de l'objet, expressive du sujet [pouvant entraîner] [...] un décalage avec son référent* » (Jodelet, 1989, p 70). Ce constat met en évidence les obstacles, dysfonctionnements ou résistances dans les situations de communication ou dans les situations d'apprentissage au regard de ce « *mode de connaissance original* » (Bourgain, 1990b, p 43), parfois en décalage avec l'objet lire-écrire. Selon Bourgain, « *en construisant pour notre propre gouverne notre théorie du monde/de l'écriture, ce sens commun contribue ainsi à la formation de nos comportements (nos pratiques et performances scripturales), et à faire que ceux-ci ont une conformation particulière, c'est à dire, nous prédisposent à être et agir (écrire) d'une certaine manière, et, j'ajouterais, à apprendre (à écrire) aussi d'une certaine façon* » (Bourgain, 1990b, p 43). Dès lors, il nous faut interroger la validité de toute (re)construction psychique du réel, questionner le rapport entre la connaissance scientifique et la forme de connaissance (re)élaborée par le sujet. S'intéresser aux rapports à l'écrit d'un sujet, c'est bien tenter de comprendre le rapport subjectif de ce sujet à un objet extérieur dont il existe une description linguistique indépendante de lui et de ses usages. Pour autant, cette compréhension nécessite que cet objet en tant que pratique sociale soit aussi pensé comme porteur de normes, de valeurs, d'enjeux plus ou moins conscients, plus ou moins explicites (Barré-de Miniac, 2000). Par ailleurs, il

faut rappeler que l'étude des rapports à l'écrit accorde une priorité au sujet puisque le réel (dans cette recherche, la lecture-écriture) est considéré comme un construit du sujet, d'où l'importance accordée « à l'ancrage social des processus d'inférence » (Barré-de Miniac, 2000, p 62). Toute nouvelle expérience liée à l'écrit, toute confrontation à un savoir sur l'écrit jusque-là ignoré mobilise nos représentations, peuvent aussi déstabiliser ces représentations et favoriser leur recomposition en un nouveau système relevant d'une cohérence autre. Ce travail de recherche propose de comprendre les spécificités et le rôle de ce savoir non savant, produit d'une histoire collective et individuelle, dans l'apprentissage de l'écrit et, plus largement, dans l'appropriation de ce code langagier. Faire émerger à la conscience des sujets ces "théories de l'écrit" serait aussi de nature à éclairer les rapports à l'écrit des sujets dans l'optique d'imaginer des pistes didactiques pour les amener à se construire une image plus juste de l'objet-écrit.

I.1.2 Représentations sociales de l'écrit et norme :

Les rapports au langage écrit d'un sujet sont liés à son rapport avec la forme standard de l'écrit, telle qu'elle est enseignée au sein de l'institution scolaire garante de la culture légitime⁵³ d'une communauté linguistique particulière. La notion de communauté linguistique est en lien étroit avec celle de norme puisque elle est « *fondée sur le partage de normes [quant à la langue], d'attitudes vis à vis de ces normes, d'évaluation et de catégorisation, d'identification des performances et des défaillances* » (Bretegnier, 2003, p 9)⁵⁴. Ainsi, tout sujet se construit un modèle normatif du langage écrit véhiculé par sa communauté linguistique.

Intégrer les représentations de l'écrit dans une problématique de la norme permet de ne pas perdre de vue que tout objet langagier qui entre dans un échange fait l'objet d'une évaluation au regard des usages linguistiques socialement reconnus et valorisés. Ainsi, en fonction de sa position de scripteur sur l'échelle sociale et de son aptitude à se conformer à la forme légitime de l'écrit, un sujet se construit une conception particulière de la norme langagière. Bourgain (1992, 1990a, 1990b) a mis en évidence ces variations de représentation de la norme en lien avec la position sociale différente de scripteurs dans l'entreprise et de leur expérience liée à

⁵³ Chez Bourdieu (1982), la culture légitime se définit comme les savoirs et pratiques qui apparaissent légitimes aux yeux de la société et qui sont majoritairement possédés par la classe sociale dominante.

⁵⁴ Au regard de cette notion de communauté linguistique, nous proposons de définir "l'insécurité à l'écrit" comme un rapport ambivalent et conflictuel au langage écrit, à la représentation illégitime des performances à l'écrit au regard des modèles normatifs, à la perception que chaque pratique de l'écrit risque de trahir le manque et la défaillance (Bretegnier, 2003).

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

cette position. Elle explique ces lignes de clivage de par la représentation que chaque sujet se fait de sa place dans l'organisation sociale et des règles normatives qu'elle suppose : « *l'écriture en général et la norme en particulier se trouvent, en fait, pensées dans le cadre dur et plus ou moins opaque du sentiment que chacun a de sa place et de la place des autres [...] : les représentations sociales de la norme [...] ne sont, en fait, qu'une variante, chez les uns et les autres, d'une même traduction de l'organisation sociale, telle que chacun la voit et la vit* » (Bourgain, 1990a, p 99).

Son étude montre plus particulièrement, chez les personnes peu scolarisées et qui occupent des emplois manuels, l'étroitesse de l'assiette de leur définition de la norme où le graphisme et l'orthographe sont donnés comme les éléments majeurs voire exclusifs de leurs difficultés à l'écrit (Bourgain, 1992). Deux conséquences de cette représentation limitée de la norme scripturale peuvent être énoncées : (1) du point de vue des pratiques, toute production scripturale est sujette à la peur du jugement entraînant inhibition et stress ; sous le poids de la stigmatisation sociale, les scripteurs préfèrent alors éviter d'écrire et s'en remettre à une personne "jugée" plus compétente ; (2) du point de vue de l'apprentissage, la focalisation sur les aspects orthographiques de l'écrit peut être de nature à provoquer une obnubilation sur ces aspects faisant obstacle aux autres dimensions du travail scriptural. Cette mise en avant de la question orthographique constitue une représentation gênante en formation puisqu'elle cache d'autres difficultés plus difficiles à verbaliser mais fondamentales du point de vue du formateur (Barré-de Miniac, 2000).

L'étroitesse de la définition de la norme scripturale peut se comprendre au regard de la faible scolarisation de ces salariés et de la rareté de leurs expériences d'écriture ; pour autant, on peut s'interroger sur la forte emprise de ce système de valeurs⁵⁵ qui double leur définition et s'impose à eux : « *aucun d'entre eux n'a émis la moindre réserve sur le bien-fondé des jugements qui peuvent être portés en vertu de ces critères que sont la calligraphie et l'orthographe sur les qualités du scripteur* » (Bourgain, 1992, p 173). Bazerman (2006) partage avec Bourgain l'idée selon laquelle ce système de représentation est marqué par le poids des valeurs scolaires, l'école ayant figé un certain nombre de croyances concernant la

⁵⁵ Selon Bourgain (1992), la dimension éthique de ce système de valeurs s'ancre dans des préoccupations morales liées au non-respect de l'autre (aspects esthétiques de la calligraphie), à l'incapacité de satisfaire aux exigences sociales de ce bien commun qu'est l'écrit, fruit d'une inculcation durant l'enfance (aspects orthographiques de l'écriture).

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

littéracie : « ces croyances ainsi "naturalisées" ont un impact sur ce que les individus considèrent comme correct à écrire dans telle ou telle circonstance, sur la façon dont ils doivent s'y prendre et sur les stratégies dont ils disposent pour participer au monde de la littérature » (p 110).

La survalorisation des aspects esthétiques et orthographiques chez des personnes peu scolarisées peut être interprétée à partir du phénomène de "violence symbolique" mis en évidence par Bourdieu (1982). Rappelons qu'au moment de la constitution de l'État français post-révolutionnaire, les normes linguistiques détenues par les dominants sont venues s'imposer comme la forme officielle, légitime, prestigieuse à l'ensemble de la société. Cet auteur a alors montré que, malgré l'imposition de ces normes linguistiques, les dominés ont accepté cette forme légitime dénigrant leur propre manière de s'exprimer. Ce rejet de leur parler s'actualise dans des phénomènes d'hyper-correction linguistique, synonymes de dépossession de leur propre culture langagière : « toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent [...] les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique [...] ; ou dans le désarroi qui leur fait perdre tout leur moyen, les rendant incapables de trouver leurs mots, comme s'ils étaient comme dépossédés de leur propre langue (Bourdieu, 1982, p 38). Cette réalité est qualifiée de violence symbolique ; soumis à un système de valeur, l'individu se l'approprie et le renforce.

Le rapport d'un sujet à la norme scripturale est tout particulièrement pertinent à intégrer à une réflexion sur les représentations de l'écrit de par la légitimité qui entoure le respect de cette norme et de par la "violence symbolique" que cela peut générer, notamment chez un apprenti lecteur-scripteur confronté à l'apprentissage du code écrit. Par ailleurs, la compréhension de ces rapports différenciés à la langue devrait être envisagée comme un préalable au projet de formation (Bourgain, 1990b). En effet, concevoir une formation à l'écrit nécessite de connaître l'apprenant dans son rapport à l'écrit et à l'apprentissage de ce code langagier à partir des représentations qu'il s'en est construit et qui peuvent former des obstacles « épistémologiques à l'apprentissage » (1990a, p 46).

I.2 Habitus littéracien et rapports au langage :

Dans un numéro de la revue *Pratiques* consacrée à la notion de littéracie, Privat (2006) s'interroge sur l'existence d'un habitus littéracien au regard des modes d'existence de la littéracie dans notre société. Il identifie trois formes de capital littéracien : le capital littéracien objectivé, institutionnalisé et incorporé. Le premier type se manifeste à travers les objets liés à l'écrit : plume, papier, clavier etc. ; le second renvoie notamment à l'institutionnalisation de l'écrit par l'école ; le troisième envisage l'écrit comme maîtrise et incorporation du geste graphique. L'habitus littéracien en tant que capital culturel ne se distribue pas de manière homogène dans la société et des traditions anti-écrits expliquent ce système de distribution : « *Personne ne souhaite de gaieté de cœur qu'on lui jette dessus le grappin de la graphie et de l'écrit. Il y a d'ailleurs des traditions anti-écrit. L'une est savante, avec Platon, Rousseau et Nietzsche; l'autre populaire ou ordinaire (combien de nos élèves nous disent : "lire, ça me prend la tête" ?)* » (Privat, 2009, p 48).

Une approche sociologique des rapports au langage écrit permet d'approcher cette notion d'habitus littéracien et sa distribution dans la société. La sociologie envisage ainsi la relation du sujet à ce code langagier sous une facette particulière, celle de la société génératrice de pratiques. La distribution du capital littéracien se comprend à travers la position occupée par le sujet dans la société et plus particulièrement de par la relation qui s'établit entre les représentations, les pratiques de l'écrit et les caractéristiques sociales de l'individu.

Dans le cadre de cette réflexion, nous nous appuyons sur les écrits de Bourdieu et principalement sur la notion d'habitus, centrale pour appréhender les pratiques des individus. Les travaux de deux autres sociologues Lahire et Charlot viendront nourrir et, d'une certaine mesure, modérer cette pensée bourdieusienne.

I.2.1 Habitus et classe sociale : la théorie de la reproduction sociale

Désireux de dépasser le clivage entre le paradigme structuraliste où l'individu obéit à des déterminations issues de la structure sociale et le paradigme individualiste où le sujet est érigé en stratège rationnel, Bourdieu propose de mobiliser la notion d'habitus afin de rendre compte

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

des relations entre structures sociales et schèmes mentaux (Bourdieu, 1987)⁵⁶. Il relie la notion d'habitus à celle de sens pratique, sorte de "sens du jeu" qui intervient dans la plupart des conduites ordinaires et qui n'est pas une simple réaction conditionnée. Ainsi, tout individu développe un sens pratique acquis par le biais de l'habitus. Ce concept médiateur d'habitus, produit d'une histoire individuelle mais aussi collective intériorisée, permettrait alors d'écarter une position déterministe où l'individu agirait uniquement sous l'emprise de son milieu. La notion d'habitus s'intéresse à la relation entre l'individu et le social.

Cependant, les caractéristiques sociales apparaissent déterminantes dans la constitution de cet habitus; l'individu est considéré comme un agent social dont les conduites sont prévisibles à partir de sa position occupée dans l'espace social et des conditions et conditionnements sociaux qui s'y jouent. L'environnement social produit alors des habitus, « *systèmes de dispositions durables [...] en tant que principe de génération et structuration de pratiques et de représentations* » (Bourdieu, 2000, p 156) qu'incorpore l'individu en fonction de sa classe d'appartenance. En effet, l'habitus se forme dans un premier temps lors de la prime enfance ; cet habitus dit "primaire" forme un système de dispositions particulièrement durable et prégnant acquis précocement dans un groupe familial socialement situé. Ces schèmes interprétatifs vont constituer, pour l'individu, une première grille de lecture de son expérience. Des habitus secondaires (notamment les habitus scolaires) se greffent ensuite aux habitus primaires, ces derniers conditionnant ces nouvelles acquisitions. Même si l'habitus est un processus fait de restructurations successives de par les expériences vécues par l'individu (socialisation secondaire) et n'est donc pas complètement figé, il n'en demeure pas moins que les possibilités de changement des schèmes sont minces puisque conditionnées par l'habitus primaire. Dès lors, la théorie de Bourdieu rend compte de la reproduction du social dans la mesure où « *la classe sociale comme système de relations objectives doit être mise en relation [...] avec l'habitus de classe en tant que système de dispositions (partiellement) commun à tous les produits des mêmes structures* » (Bourdieu, 2000, p 282). Cet habitus de classe façonne et génère une multitude de représentations et de pratiques chez l'agent social qui jouit donc d'une liberté conditionnée.

⁵⁶ Bourdieu (1987) propose de qualifier son travail de *constructivist structuralism* puisqu'il met en évidence le rôle des structures objectives qui déterminent les conduites et la genèse sociale des schèmes de perceptions et d'actions constitutifs de l'habitus.

I.2.2 Culture et langage : la théorie de la domination sociale

A cet habitus de classe correspondrait un habitus linguistique, instrument de distinction sociale⁵⁷ puisque la distribution du capital linguistique dépendrait de la position occupée dans la structure sociale. Bourdieu envisage la culture sous la forme d'un capital ; la possession de biens culturels et de diplômes apparaît comme le principal indicateur de possession d'un capital culturel auquel s'ajoute un capital social incorporé tel que l'habitus linguistique. Cet habitus s'inscrit sur le marché linguistique qui détermine les lois de formation des prix de telle sorte que tous les producteurs d'un message ne sont pas égaux, n'ont pas la même légitimité. Des rapports de domination linguistique s'exercent sur ce marché puisque toute production est évaluée en fonction d'une norme issue de la classe dominante : « *La langue des grammairiens est un artefact mais qui, universellement imposée par les instances de coercition linguistique, a une efficacité sociale dans la mesure où elle fonctionne comme norme, à travers laquelle s'exerce la domination des groupes qui, ayant le moyen de l'imposer comme légitime, ont aussi le monopole des moyens de se l'approprier* » (Bourdieu, 1977, p 23). La culture de la classe dominante, et notamment le capital linguistique qui y est associé, apparaîtrait alors comme un outil de domination de cette classe.

Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école participerait tout particulièrement au maintien de cet ordre puisque les habitus primaires (pratiques et représentations) des classes dominantes auraient des similitudes avec les habitus scolaires inculqués. La question du langage et du rapport au langage est au cœur de sa démonstration tout comme celle de l'imposition par l'institution scolaire d'un arbitraire culturel propre aux classes dominantes. L'habitus linguistique des classes dominantes rassemble les caractéristiques des normes de l'école et plus particulièrement prédispose l'élève à un rapport au langage qui permet l'abstraction, la prise de distance. A l'inverse, le rapport au langage des classes dominées apparaît peu compatible avec ces exigences scolaires. L'habitus linguistique des classes populaires intériorisé lors de la socialisation primaire aurait alors un effet direct sur la réussite scolaire et donc sur la distinction entre classe : « *la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique*

⁵⁷ Bourdieu (1979) propose un système de distinction des classes en fonction du volume global du capital (c'est à dire l'ensemble des ressources et des pouvoirs utilisables); les capitaux économique, scolaire et social forment ce système. En d'autres termes, les différences de classes sont établies à partir d'indices objectifs (possession de biens matériels et culturels), d'indices institutionnels (possession de diplômes) et d'indices liés à des dispositions (aisance relationnelle, par exemple).

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'École et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe » (Bourdieu et Passeron, 1970, p 145). D'ores et déjà, précisons que, pour Bourdieu, le passage d'un rapport au langage à un autre pour les enfants de classe populaire nécessite un véritable processus de déculturation par la substitution complète de cet habitus primaire par un autre de type scolaire. Ainsi, il n'y aurait pas de continuité dans le fonctionnement de ces deux types de langage et une simple remédiation ne serait possible.

La notion d'habitus que nous avons souhaité convoquer dans le cadre de ce travail permet de voir sous un autre jour l'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes, celle de représentations et pratiques de l'écrit incorporées sous la forme d'un habitus littéracien. Nous avons montré que l'imposition d'un arbitraire culturel langagier avec le passage de schèmes linguistiques maîtrisés à l'état pratique à un code, une grammaire contraint à une normalisation des pratiques (Bourdieu, 1986). Se dessine dès à présent le processus d'acculturation à l'ordre littéracien induit par l'appropriation de l'écrit, réflexion qui fera l'objet d'un développement dans le troisième volet théorique de cette recherche.

I.2.3 Sociologie "sans sujet" versus sociologie du sujet

A travers le concept d'habitus, Bourdieu (1987) souhaitait s'écarter d'un positionnement relevant uniquement du structuralisme. Cependant, sa pensée laisse une place relative au sujet puisque ce sont les caractéristiques sociales de l'individu (les conditions objectives) qui sont au premier plan de sa démonstration ; les caractéristiques individuelles du sujet sont envisagées comme simple variantes de cet habitus de classe : *« Le style "personnel", c'est à dire cette marque particulière que portent tous les produits d'un même habitus, pratiques ou œuvres, n'est jamais qu'un écart par rapport au style propre à une époque ou à une classe »* (Bourdieu, 1987, p 101). L'accent est ainsi mis sur le caractère déterminant des conditions objectives. D'autres approches sociologiques s'opposent à cette théorie de la reproduction, critiquant le rôle restreint laissé à l'acteur. Elles s'inscrivent dans "une sociologie de la connaissance" (Lahire, 1993b) ou "une sociologie du sujet" (Charlot, 1997).

Dans son ouvrage "La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires", Lahire (1993b) propose d'élucider le sens donné à l'écrit dans

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

la vie des plus pauvres, au travail et au foyer, de comprendre leurs modes d'appropriation de cet objet culturel. Sa démarche se veut globale puisqu'il s'intéresse à l'ensemble des pratiques en lecture-écriture, même les plus anodines. Ces usages "ordinaires" de l'écrit sont un bon moyen pour appréhender les rapports au monde qui les sous-tendent ; les rapports au langage sont alors pensés dans la complexité de ces rapports au monde en lien avec des domaines particuliers (le rapport au travail, au temps, à la culture légitime, notamment). Cette lecture "positive" des pratiques de l'écrit révèle leur sens en lien avec des expériences vécues dans différents espaces sociaux. Ce travail s'inscrit alors dans "une sociologie de la connaissance" qui fait « *l'analyse de l'économie propre à certaines pratiques, certains savoirs, certains rapports au monde et à autrui* » (Lahire, 1993b, p 178) et s'oppose à "une sociologie du pouvoir" qui lit les conditions sociales des plus démunis à partir de schèmes interprétatifs propres aux classes "dominantes" conduisant au simple constat de manques. Ce sociologue insiste alors sur la possibilité de « *repérer dans les formes populaires [...] de pensée et de vie une culture ou une esthétique particulière, c'est à dire des manières symboliques de mettre en forme le monde (des modes d'appropriation du monde), produites dans des conditions sociales particulières* » (Lahire, 1993b, p 180). Considérant le sujet comme multisocialisé et multidéterminé, Lahire (2013) évacue « *un déterminisme massif par la classe sociale d'origine* » mais envisage un « *écheveau de déterminations et de conditions variables de leurs mises en œuvre qui détermine à chaque moment chaque individu relativement singulier* » (p 110).

De la même façon, Charlot (1997) propose "une sociologie du sujet" qui se différencie de celle de Bourdieu qu'il qualifie de "sociologie sans sujet" dans la mesure où « *l'habitus est un ensemble de dispositions psychiques mais ce psychisme n'est pas pensé en référence à un sujet, c'est un psychisme de position* » (p 38). Comprendre les processus évolutifs des rapports à l'écrit chez des apprentis lecteurs-scripteurs s'inscrit irrévocablement dans une démarche compréhensive qui donne toute sa place au sujet social, à la façon dont il s'approprie le monde, lui donne un sens propre.

Il faut aussi relever que la notion d'habitus et celle "de rapport à" (que nous avons choisi d'utiliser) sont incompatibles puisqu'inscrites dans deux paradigmes différents : la première, nous l'avons dit, renvoie au structuralisme, l'agent social reste déterminé par sa position ; la

seconde fait référence au constructivisme, le sujet social s'approprie le monde de manière singulière. Nous pensons tout comme Barré-de Miniac (2000) que l'habitus constitue un premier maillon sur lequel se constituent les rapports à l'écrit et peut être restructuré au fil des expériences et en fonction de l'ensemble des relations qui le constitue (épistémiques, cognitives, linguistiques, psychosociologiques).

II. L'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes :

Cette seconde partie aborde l'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes. La dimension sociale de la littéracie renvoie, ici, au lien existant entre les activités de lecture/écriture et les structures sociales qui les englobent et contribuent à leur donner une forme particulière. Enracinées au cœur même des activités de la vie courante, les pratiques de l'écrit dépendent de leur environnement de réalisation dans la mesure où il détermine largement ces dernières (Barton, 1990, Barton, Hamilton, 2010). Cette conception située de la littéracie permet d'élargir le champ de compréhension des pratiques des individus en les replaçant dans leur contexte d'inscription, la littéracie pouvant « *servir d'instrument dans des contextes sociaux donnés pour des usages sociaux donnés* » (Olson, 2006, p 86). L'écrit n'est pas alors considéré comme une seule activité, identique dans toutes les situations, ni comme une habilité générale reproductible à toutes les situations. Des écrits de nature diverse requièrent différentes compétences et un individu peut être compétent pour utiliser un type d'écrit et ne pas l'être pour d'autres formes (Olson, 1998).

Par ailleurs, le contexte particulier dans lequel on se trouve influence largement nos besoins littéraciens qui varieront, par exemple, si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, suivant le métier que l'on exerce ou que l'on vise, etc. (Rispaïl, 2011). Il en résulte des besoins littéraciens variables d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'autre et évolutifs dans le temps en fonction de la situation de chacun. Les activités sociales génèrent alors des usages de l'écrit qui exigent le déploiement de capacités en lien avec ces usages.

Le recours aux notions de pratiques et d'événement de littéracie insiste sur cette dimension sociale et située de l'écrit : la première renvoie à la façon commune d'utiliser le langage écrit, à l'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes ; la seconde désigne les activités dans lesquelles la littéracie joue un rôle et fait référence à leur ancrage contextuel.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Cette appréhension située et contextualisée de la littéracie nous conduira à examiner quatre considérations :

- il existe une pluralité de littéracie associées à des domaines particuliers de la vie et façonnées par les institutions sociales ;
- la littéracie s'inscrit dans une histoire sociale, elle se modifie en fonction de l'évolution de la société ;
- la littéracie se singularise par son indexalité, son formatage contextuel ;
- la littéracie confère des rôles et des identités au lecteur-scripteur inscrit dans des rapports individuels et collectifs à l'écrit.

II.1 Domaines littéraciens et institutions sociales : une configuration cohérente de pratiques

L'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes nous invite à parler de littéracies⁵⁸ au pluriel dans la mesure où ces pratiques de l'écrit appartiennent à différents domaines de la vie sociale et chaque sphère du social englobe et façonne ces dernières en fonction de son propre schéma. Selon Jaffré, cet usage au pluriel « exprime la diversité de l'acte social, sous toutes ses formes, techniques et usages compris » (2004, p 38). Ainsi, la littéracie prend des formes différentes selon son contexte ; il existe un ensemble de littéracies dans le monde social. Par exemple, des pratiques qui impliquent des médias (le cinéma) ou des systèmes symboliques différents (l'informatique) peuvent être considérées comme autant de littéracies (littéracie du cinéma, littéracie de l'informatique). L'usage de l'écrit dans différentes langues ou dans différentes cultures renvoie tout autant à une pluralité de littéracies (Barton, Hamilton, 2010).

Les littéracies constituent des configurations cohérentes de pratiques souvent identifiables et nommées en fonction de leur insertion dans un domaine particulier (littéracie professionnelle, littéracie domestique, littéracie scolaire, par exemple) : *cela signifie que, au sein d'une culture donnée, des littéracies différentes sont associées à des sphères d'activités*

⁵⁸ La littéracie au singulier renvoie à l'écriture comme technologie intellectuelle en référence aux travaux princeps de Goody ; les littéracies au pluriel se réfèrent aux travaux pour lesquels la dimension sociale à travers les usages situés de la littéracie est prépondérante.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

distinctes » (Barton, Hamilton, 2010, p 48). Ces domaines constituent des contextes plus ou moins structurés, plus ou moins formalisés au sein desquels la littéracie est utilisée et apprise.

Barton et Hamilton (Barton, 1990, Barton, Hamilton, 2010) ont mis en évidence le rôle de soutien, de structuration des pratiques de l'écrit joué par les institutions sociales dans différents domaines particuliers de la vie. Des institutions définissent, -contrôlent ou influencent- divers aspects de la littéracie : *«Par exemple, il peut être vrai que dans une culture donnée, la religion en influence les aspects rituels ; la famille influence les habitudes de communication personnelle ; le travail et l'école influencent les aspects publics et formels de la communication* » (Barton, 1990, p 179). Ces diverses institutions génèrent ainsi un ensemble de pratiques et représentations.

II.1.1 Domaines littéraciens et communautés de pratique : des relations de pouvoir sous-jacentes

Olson (1998) réfère la culture écrite à une situation sociale dans la mesure où *« en lisant et en écrivant des textes, on participe à "une communauté textuelle", à un groupe de lecteurs (et de scripteurs et d'auditeurs) qui partage une manière de lire et d'interpréter un ensemble de textes* » (p 302). Les individus participent alors à des communautés de discours ou à des communautés de pratiques, groupes qui lient les individus entre eux par leur façon caractéristique de faire usage de la littéracie, de lui donner de la valeur et du sens.

Être compétent à l'écrit, ne signifie pas connaître les mots, mais participer de manière efficace aux discours d'une communauté textuelle. Dans la mesure où une société est organisée autour d'un ensemble de croyances pouvant être exprimées sous forme textuelle, y avoir accès est source de pouvoir. Dans une société bureaucratique, la maîtrise de l'écrit est une compétence qui permet de participer à une diversité de communautés textuelles, y compris celles liées aux institutions dominantes de la société (juridiques, scientifiques, religieuses, etc...).

Les domaines littéraciens ne se trouvent pas dotés de la même légitimité, les institutions sociales auxquels ils se rattachent ne jouissant pas du même pouvoir : *« les pratiques de l'écrit sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir, [...] certaines sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres* » (Barton, Hamilton, 2010,

p 50). Des institutions majeures telles que l'école soutiennent des pratiques dominantes de la littéracie tandis que des littéracies vernaculaires bénéficient d'une visibilité et d'un soutien moindre.

La réflexion qui suit propose de saisir la manière dont les domaines littéraciens se chevauchent : le domaine domestique peut être influencé par des pratiques dominantes ; inversement, le domaine professionnel par des pratiques vernaculaires.

II.1.2 Littéracies dominantes/littéracies vernaculaires : une perméabilité des domaines

A partir d'une recherche ethnographique sur les "local literacies"⁵⁹, Barton et Hamilton (2010) apportent un éclairage sur les pratiques vernaculaires de l'écrit et sur leurs différences et similarités vis à vis des pratiques plus dominantes. Ces deux auteurs mettent en évidence un système d'opposition entre littéracies vernaculaires et littéracies dominantes :

- Les pratiques de l'écrit vernaculaire s'ancrent dans l'expérience quotidienne et répondent à des objectifs de la vie de tous les jours ; les pratiques dominantes répondent à des objectifs formels de l'institution à laquelle elles sont rattachées (l'éducation, la justice, la religion et le lieu de travail, par exemple).
- les littéracies vernaculaires ne sont pas encadrées par des règles et procédures formelles d'institutions sociales ; les littéracies dominantes sont plus formalisées et plus reconnues socialement puisque rattachées à des institutions sociales.
- la littéracie vernaculaire est acquise selon un processus informel d'apprentissage, ce processus s'inscrit dans des contextes sociaux particuliers ; les littéracies dominantes possèdent leurs experts et enseignants qui contrôlent l'accès à la connaissance et imposent un modèle littéracien.

Malgré cette mise en contraste des littéracies dominantes et vernaculaires, cette recherche sur les "local literacies" souligne la perméabilité, la porosité et la labilité des domaines

⁵⁹ Cette étude se compose d'un ensemble d'études de cas concernant douze foyers d'un quartier d'une petite ville du Nord-Est de l'Angleterre.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

littéraciens. Ces domaines et les communautés qui leur sont associées n'apparaissent pas clairement séparés.

Barton et Hamilton (2010) ont montré que les littéracies dominantes affectaient la vie des individus au niveau local, dans leurs pratiques ordinaires de l'écrit. Le foyer apparaît alors comme un domaine pas toujours autonome puisque perméable à de nombreux domaines publics. De ce fait, les littéracies vernaculaires apparaissent comme des pratiques hybrides façonnées par une variété de pratiques issues de différents domaines : *« à la maison, il peut y avoir un éventail de pratiques liées à d'autres domaines, comme par exemple les pratiques religieuses (qui impliquent une manière particulière de lire les livres), le rapport à la bureaucratie (telles que les pratiques associées au choix d'une école, au recouvrement des allocations, à l'inscription sur les listes électorales), les pratiques commerciales (qui concernent le rapport à la publicité, aux courses et au courrier indésirable), ainsi que de nombreux aspects des pratiques de travail »* (Barton, Hamilton, 2010, p 59). Cette recherche sur les "local literacies" relève le caractère particulièrement lourd et complexe de l'administration quotidienne pour les ménages, les exigences littéraciennes s'inscrivant dans un ensemble de règles formellement institutionnalisées : *« certaines de ces activités, telles que le traitement des factures et des remboursements d'impôts, répondent à des injonctions à écrire et à rendre des comptes émanant d'institutions externes au foyer, auquel cas les gens sont pris dans des littératies bureaucratiques »* (Ibid., p 55). Cette zone de contact entre un ordre domestique et un ordre étatique (Albert, 1993) génère "une angoisse devant l'imprimé" relative à sa dimension performative ; il s'agit d'obtenir un résultat par l'intermédiaire d'un acte d'écriture, résultat étroitement lié à des formes littéraciennes dominantes.

A travers cette étude sur les local literacies, Barton et Hamilton (2010) ont mis en évidence la porosité du domaine littéracien du foyer largement influencé par des littéracies dominantes issues d'institutions sociales influentes. Cependant, il faut relever que ce chevauchement des domaines concerne aussi des institutions sociales plus reconnues ; prenons l'exemple du lieu de travail. Boutet (1993a) propose une typologie des écrits professionnels composée des écrits du travail prescrit, des écrits démocratiques et des écrits du travail réel. Sans revenir en détail sur cette typologie, ce qui nous intéresse, ici, ce sont les écrits du travail réel qu'on peut qualifier d' "écrits pour travailler". Ces pratiques de l'écrit souterraines, invisibles, parfois

cachées participent largement à la réalisation du travail. Pourtant, ne faisant pas l'objet d'une injonction émanant de l'organisme de travail, elles ne sont pas reconnues. Ainsi, au sein du domaine professionnel, on peut observer différentes littéracies ne jouissant pas de la même légitimité. Certaines, "officielles" (littéracies du travail réel et démocratiques) sont reconnues et soutenues par le milieu professionnel, d'autres, à l'initiative du salarié, bénéficient d'une reconnaissance moindre. Ces dernières sont proches des pratiques vernaculaires de l'écrit, en ce sens qu'elles répondent à des objectifs pratiques de réalisation de l'activité professionnelle, ne sont pas encadrées par des procédures et règles de l'institution de travail et ne font pas l'objet d'un apprentissage formel, l'environnement professionnel pouvant constituer le cadre de ces apprentissages.

En définitive, une pluralité de littéracies s'imbrique dans un même domaine ; on peut ainsi observer un chevauchement des domaines littéraciens puisque les milieux domestique et professionnel sont sous l'influence de configurations de pratiques issues d'autres domaines.

II.2 Littéracie et histoire sociale : l'inscription socio-historique des dispositions littéraciennes

Inscrite dans une histoire sociale, la littéracie évolue en fonction des contextes sociaux dans lesquels elle prend place, en fonction de l'histoire de la société : « *les pratiques de l'écrit sont aussi fluides, dynamiques et changeantes que la vie et les sociétés dont elles font partie* » (Barton, Hamilton, 2010, p 52)⁶⁰. D'un point de vue socio-historique, la littéracie renvoie à deux postulats : (1) les exigences qu'une personne rencontre au cours de sa vie peuvent varier considérablement; (2) ; les pratiques de l'écrit changent et de nouvelles pratiques peuvent être acquises (Barton, 1990, Barton, Hamilton, 2010). Au fil de la vie de l'individu, les pratiques de l'écrit varient car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes. Ces changements donnent lieu à des apprentissages de type informel, au sein-même des contextes sociaux, ou de type formel, en formation.

Le contexte professionnel est tout à fait révélateur de cette évolution des exigences en matière de compétences littéraciennes. Les transformations profondes du travail ont eu des

⁶⁰ L'approche historique des pratiques de lecture mise en œuvre par Chartier (1996) corrobore cette transformation des pratiques en fonction des contextes historiques.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

conséquences directes sur le statut, la reconnaissance, la place du langage au travail. Des enquêtes issues de différentes disciplines (sciences du langage et de la communication, sociologie et psychologie du travail, etc) se sont emparées du phénomène et ont montré un accroissement considérable de la part langagière au travail et notamment celle de l'écrit. La littéracie professionnelle s'inscrit alors dans des enjeux de professionnalisation.

II.2.1 Littéracie professionnelle et transformation du travail : la question de la part langagière au travail

D'un point de vue socio-historique, les exigences à l'écrit dans le milieu professionnel se sont accrues ces trente dernières années avec un renouvellement des pratiques de l'écrit. A la fin des années quatre-vingts, le taylorisme est remplacé par une nouvelle organisation du travail où le contenu cognitif (lire, écrire, compter) de l'activité professionnelle tend à prendre une place plus importante au sein des processus de production. Les transformations du milieu de travail sont en grande partie liées aux innovations technologiques (robotisation, informatisation), à la tertiarisation des emplois et à la mondialisation. Aussi, des nouveaux modes de gestion, de contrôle, d'évaluation et d'implication des salariés se généralisent. Ces transformations gestionnaires et techniques touchent de nombreux métiers avec le passage d'activités concrètes centrées sur le corps physique, sur la matière vers des activités plus abstraites centrées sur des représentations symboliques et sémiotiques de ces objets : « *De corporel, le travail devient un travail avec des symboles, et au premier chef les symboles du langage parlé [...]. Les lettres, les chiffres, les icônes, les tableaux qu'un contrôleur devra lire, interpréter constitue une réalité matérielle, non plus celle des objets du monde mais celle de la représentation des objets du monde* » (Boutet, 2001, p 62). Ce recours à l'écriture s'accompagne d'une intellectualisation du travail, qui signifie souvent une complexification des activités de production.

La manière de considérer la relation entre la tâche et le langage se modifie et les activités langagières (orales et écrites) sont envisagées dans leur dimension productive. Pendant la période du taylorisme, les salariés n'étaient pas muets et sans pratiques de lecture/écriture mais celles-ci étaient non reconnues, non prescrites et non valorisées ; aujourd'hui, au contraire, les compétences langagières, l'aptitude au raisonnement tant oral qu'écrit sont intégrées aux compétences professionnelles : « *Le langage est désormais reconnu comme un*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

facteur de productivité ; il ne s'oppose plus au rendement économique mais au contraire le favorise. [...] La communication, l'accès à la communication deviennent centrales dans ces formes d'organisation de travail ; savoir communiquer devient une compétence professionnelle » (Borzeix, Fraenkel, 2001). Dans l'environnement professionnel, on observe des littéracies professionnelles multiples qui commentent, accompagnent ou constituent les activités professionnelles (Lacoste, 1995)⁶¹. Dès lors, la maîtrise de la langue est envisagée comme une compétence professionnelle incontournable pour répondre aux nouvelles exigences de la littéracie professionnelle puisque des compétences de nature symbolique viennent se greffer aux compétences techniques et leur interdépendance étroite est aujourd'hui bien reconnue : *« le plan du dire et celui du faire s'interpénètrent au sein même de la compétence professionnelle »* (Mourlhon-Dallies, 2007, p 20).

II.2.2 Littéracie et professionnalisation : dimension opérationnelle et sélective de la formation linguistique

Au coeur des enjeux de professionnalisation, l'écrit fait aujourd'hui l'objet d'un apprentissage se réalisant de plus en plus au sein du secteur professionnel ou de la pré-professionnalisation⁶². Le rôle du langage de contrôle de l'activité des opérateurs, de levier économique et d'efficacité au travail est bien compris par les acteurs du monde économique et politique⁶³. Un nombre important de travaux scientifiques sont venus conforter les enjeux du langage au travail en terme d'efficacité productive et de compréhension de l'activité professionnelle. Assimilée à une compétence professionnelle, la maîtrise de l'écrit fonctionne comme un facteur objectif d'éviction du marché du travail des salariés au faible capital lettré. La faiblesse ou l'absence de compétence lettrée en entreprise représenterait un coup social direct *« qui repose sur l'hypothèse d'une corrélation très étroite entre le manque de compétence de la main d'œuvre et la compétitivité ou les résultats économiques d'un pays »* (Barcenilla, Brangier, 2000, p 119). La formation à l'écrit a alors pour fonction de restaurer l'employabilité des salariés et, en même temps, la compétitivité des entreprises ; cette fonction

⁶¹ Lacoste (1995) propose une distinction entre "langage sur le travail", "langage au travail" et "langage comme travail".

⁶² Dans ce sens, Rogers (2005) propose d'inclure la formation à l'écrit dans l'apprentissage professionnel par le biais des littéracies intégrées dans le métier en tant que matériel à part entière d'enseignement/apprentissage.

⁶³ La loi du 4 mai 2004 sur le Droit Individuel à la Formation (DIF) a rendu éligible la compétence linguistique au titre de la formation continue en entreprise.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

marque un glissement du domaine social et culturel vers l'économique. Inscrite dans les dispositifs de la formation professionnelle continue et de la promotion sociale, la lutte contre l'illettrisme tend « à substituer à la conception humaniste initiale, centrée sur l'homme, orientée vers le développement et l'épanouissement individuel, une conception productiviste et utilitaire. » (Ibid).

Ce changement idéologique s'est accompagné d'une mobilisation fonctionnelle du langage dans les formations à l'écrit, réduisant, parfois, la langue en situation de travail à sa dimension strictement opérative: « si on peut tout à fait accepter que, dans la situation de travail, l'activité professionnelle puisse être en partie ou exclusivement langagière, dans la situation didactique, on peut se demander si les formateurs en langue forment à des compétences professionnelles ou techniques ou à des ressources mobilisables dans le cadre de compétences professionnelles ou techniques » (Rivière, 2012, p 165). D'un point de vue didactique, se pose alors la question de la manière dont les formateurs peuvent favoriser le perfectionnement professionnel par le perfectionnement linguistique tout en respectant les logiques professionnelles. (Mourlhon-Dallies, 2008).

Le travail didactique à partir de supports contextualisés apparaît alors comme un moyen pour se rapprocher des situations réelles de travail. Adami et André (2012) ont cependant montré une inadéquation entre les supports pédagogiques utilisés par les formateurs et les environnements professionnels, et donc entre le contenu de la formation et les besoins effectifs des salariés en termes de littéracies professionnelles. L'observation des situations professionnelles par le formateur, la collecte de documents professionnels et leur traduction en objectifs et contenus pédagogiques constituent la voie d'accès à des pratiques de formation contextualisées. Dans la réalité, ce rôle d'enquêteur, de « para-chercheur » (Adami, André, 2012, p 63) que devrait endosser le formateur paraît bien difficile à mettre en place tant l'investigation sur le terrain et la tâche de transposition didactique sont lourdes. Pour Rivière (2012) « il semble donc qu'entre le formateur en langue à visée professionnelle ou aux savoirs de base et la situation de travail, il manque un maillon ingénierique » (p 167).

Par ailleurs, Lachaud, Rehaili (2012) ont montré qu'une focalisation sur la langue fonctionnelle peut être source de frustration chez des salariés-apprenants qui souhaiteraient apprendre des contenus plus généraux, moins ancrés dans un contexte technique et

professionnel. Se pose alors la question des effets de l'hyper-sélectivité et de l'hyper-contextualisation des contenus sur les rapports aux savoirs des personnes (Rivière, 2012).

Ces préoccupations grandissantes pour le langage au travail et les enjeux de formation qui en découlent ne doivent pas occulter le maintien d'un nombre important d'emplois faiblement qualifiés et routiniers (Lescure, Dartigues, 2000). A la question posée par Boutet (2001), "Le travail devient-il intellectuel ?", nous proposons de montrer dans quelles mesures le contexte de travail influe largement sur les pratiques de l'écrit et donc sur l'"intellectualisation" de l'activité professionnelle.

II.3 Littéracie et indexalité du langage :

L'ancrage contextuel du langage met en évidence son indexicalité, c'est à dire sa dépendance au contexte. Selon Lacoste (2001), « *ce caractère "situé" de l'activité, "cette indexicalité" [...] rendent illusoire la séparation des actes de leurs contextes* » (p 25). Toute activité langagière est une forme de cognition située dans la mesure où elle se construit en fonction des spécificités du contexte. L'expression verbale, orale ou écrite, se trouve alors dans une relation d'interdépendance vis à vis du contexte d'action (Boutet, 2005, Boutet, Gardin, 2001).

Par ailleurs, intégré à une gamme de systèmes sémiotiques, l'écrit prend place au sein d'un ensemble de ressources communicatives. Les pratiques de l'écrit apparaissent alors très souvent comme une option parmi tant d'autres pour atteindre le but donné et ce choix varie en fonction des formes de communication privilégiées (Barton, Hamilton, 2010, Barton, 1990).

Nous proposons d'appréhender cette indexalité dans le contexte professionnel ; les recherches menées sur le langage au travail sont tout à fait révélatrices d'un formatage contextuel par les univers techniques et sémiotiques.

II.3.1 Littéracie professionnelle et univers technique :

En situation de travail, on observe une détermination forte du langage par l'univers technique ; ce "formatage" conduit à une adaptation discursive et linguistique aux caractéristiques des situations de travail. De façon générale, les interactions professionnelles ont un caractère fonctionnel ou finalisé ; les pratiques de l'écrit ont alors un lien direct avec l'accomplissement

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

de l'activité. En fonction de la tâche, le salarié fera appel à des degrés variables à la communication écrite et/ou orale. Le formatage du langage au travail par les univers techniques montre un lien fort entre le langage (écrit ou oral) et les activités non verbales (sur des objets techniques, des matériaux) mais aussi son interaction constante avec les techniques intellectuelles de représentation de la réalité, ce que Goody nomme "les technologies de l'intellect". La parole et sa représentation matérielle (les différents écrits, les graphiques, les chiffres, etc..) sont inscrites dans un système d'interrelation étroit. Finalement, le langage au travail est déterminé par un ensemble de conditions propres au contexte professionnel : *« interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes : tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action »* (Boutet, 2005, p 26).

Cet ancrage contextuel de la littéracie professionnelle peut avoir un effet restreignant ou amplificateur sur les pratiques de l'écrit dans la mesure où elles dépendraient du contexte professionnel et des actions et tâches qui en découlent. Rappelons que Goody (2006) utilise les termes de "littéracie restreinte" et de "littéracie élargie" : (1) le premier désigne une limitation quantitative de la littéracie à une partie de la population, limitation d'ordre social et culturel, (2) le second renvoie à une généralisation de la littéracie à l'ensemble des membres de la société et aux possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit. Sans présupposer d'une scission brutale de l'espace social de l'écriture entre "col blanc" et "col bleu" (Dewerpe, 1993), nous pensons que les pratiques de l'écrit ne se répartissent pas de manière égales dans le contexte professionnel. Selon Fraenkel (2001), *« l'opposition entre travail manuel des cols bleus et travail intellectuel des cols blancs est encore fortement présente dans les organisations, elle connote un rapport conflictuel entre un monde de l'écrit, des savoirs théoriques, et un monde de l'action, des savoirs de l'expérience, un monde de la production et un monde des bureaux »* (p 134). Ainsi, l'organisation du travail pourrait renforcer ce partage entre l'abstrait et le concret, entre l'écrit et l'oral, entre une représentation intellectuelle ou "corporelle" du monde et donc entre le "concepteur/décideur" et "l'exécutant".

II.3.2 Littéracie professionnelle et plurisémiocité

En situation professionnelle, "l'illusion du tout écrit" (Grosjean, Lacoste, 1998) repose sur l'aura de sérieux et de crédibilité dont bénéficie l'écrit dans notre société en opposition à l'oral soumis à l'oubli et à la déformation. Ce caractère fugace de la parole et la prolifération de l'écrit au travail peuvent conduire à sous-estimer, voire à ignorer, les interactions constantes qui s'établissent entre ces deux formes de langage.

Or, force est de reconnaître que l'enchevêtrement des pratiques sémiotiques et, en premier lieu, celles liées à l'oral et à l'écrit, est caractéristique de l'environnement professionnel. Cette situation de contact sémiotique appelée plurisémiocité (Boutet, 1993a, 1993b) renvoie au contexte plurilingue et aux situations de contact entre les langues. Il ne s'agit pas alors d'envisager ce phénomène comme le produit de ruptures ou d'oppositions entre deux systèmes bien délimités mais, au contraire, comme celui d'un métissage entre ces deux sémiotiques. Selon Boutet (1993a), « *le contact entre l'oral et l'écrit engendre des fonctionnalisations distinctes de ces codes et conduit à des investissements sociaux et identitaires différents* » (p 255). Ainsi, une consigne dite à l'oral à un salarié pourrait faire l'objet d'un enregistrement, d'une conservation par écrit. De la même façon, le passage d'une équipe de travail à une autre pourrait nécessiter que des explications soient fournies à l'oral ou par écrit, en fonction de la possibilité des salariés d'être en contact direct. L'écrit se substitue rarement à l'oral mais se juxtapose, s'enchevêtre à lui en fonction des univers techniques, de l'organisation de travail, des systèmes de relation entre les salariés : « *la relation entre l'oral et l'écrit se forge dans chaque environnement en fonction de l'ensemble des outils d'information et de communication, de leurs usages, de l'organisation de travail et du système de relation entre les personnes et les groupes : l'extension actuelle de l'écrit ne serait faire l'économie d'un positionnement entre parole et écriture ou plutôt entre les différentes formes de l'une et de l'autre, dans la prise en charge de l'articulation du travail* » (Grosjean, Lacoste, 1998, p 460).

Au XXème siècle, l'oralité était particulièrement prégnante dans les organisations productives faiblement marquées par la bureaucratisation du procès de travail et principalement régulées par le collectif de travail et le chef d'atelier ; celui-ci parlait aux ouvriers, il ne leur écrivait pas : « *Cette oralité est étroitement liée à la place dominante du sens pratique dans la construction sociale des actes de travail* » (Dewerpe, 1993, p 14). Les mutations techniques et

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

gestionnaires du travail où la littéracie professionnelle se développe auraient modifié cette place prépondérante de l'oralité dans les organisations de travail puisque « *l'oral de vive voix comme canal unique s'oppose à la multimodalité liée à l'élargissement de la palette de communication* » (Moatty, 2000, p 63). Moatty (2000) a ainsi constaté, dans les années quatre-vingt-dix, une augmentation importante des instructions de travail transmises par écrit. Cependant, la supervision orale directe en direction des salariés "de bas niveau de qualification" recevant leurs instructions à proximité, de vive voix reste prégnante dans les organisations de travail. Les contacts de proximité sont alors essentiels dans les situations de travail de ces salariés où l'écrit est peu utilisé et perçu comme d'importance secondaire : « *la hiérarchie intermédiaire joue [...] un rôle d'interface dans le rapport à l'écrit et, lorsque les usages de l'écrit sont collectifs et non individuels, les salariés les plus éloignés de la culture écrite peuvent bénéficier de la solidarité des collègues les plus lettrés* » (Moatty, 2000, p 70). Moatty dégage de son étude une stratification des groupes socio-professionnels traduisant des rapports distincts au langage, un écart entre une culture de l'oral (celle des salariés peu qualifiés) et une culture de l'écrit (celle de salariés plus qualifiés).

On sait aussi que les personnes peu ou mal lettrées développent un ensemble de savoir-faire, d'habilités et de stratégies leur permettant de se débrouiller, de faire face aux situations professionnelles. Les expériences accumulées, les techniques apprises forment « *cette intelligence pratique* » (Boutet, 2001), « *une somme silencieuse dans laquelle l'individu puise pour faire face aux tâches qui se présentent à lui* » (Mourlhon-Dallies, 2007, p 21). Cette pensée non verbale favorise une autonomie dans l'action, notamment quand la culture professionnelle qui guide le dire et le faire se positionne sur le versant du geste professionnel et de l'apprentissage sur le tas. Calvet (1984) utilise la notion de géographie corporelle, sorte de sens pratique où le corps de l'homme sert de base à une géographie externe dont le corps serait la mesure. Par exemple, « *le temps et l'espace sont mesurés grâce à un va et vient constant entre le corps et le monde, entre l'expérience concrète et la volonté de mettre en mesure cette expérience* » (p 51). Selon ce sémioticien et ethnologue, ce fonctionnement est particulier des civilisations de l'oralité qui déposent dans leur corps la mémoire du monde ; cependant, cette appréhension gestuelle du monde se retrouve sous la forme de traces dans les civilisations de tradition écrite.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Au terme de cette réflexion liée à l'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes, il apparaît que les domaines littéraciens constituent des contextes plurisémiotiques inscrits dans une histoire sociale et dans des contextes situationnels particuliers. Ces éléments contextuels façonnent alors les pratiques et représentations de l'écrit. Le domaine professionnel a fait l'objet d'une attention particulière pour deux raisons : (1), d'une part, il relève les variables contextuelles liées aux dispositions littéraciennes ; (2) d'autre part, les individus concernés par notre enquête sont inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique, ils s'inscrivent donc dans des littéracies professionnelles. Lors de l'analyse de nos données, leurs pratiques de l'écrit professionnel ainsi que le contexte littéracien des SIAE fera l'objet d'un intérêt particulier.

II.4 Littéracie, rôles et identités sociales :

La littéracie donne un rôle particulier tout comme une existence scripturale à l'individu dans la société. Les pratiques de lecture et d'écriture ne concernent pas seulement les habilités mais plutôt ce qu'il convient ou non de faire: « *Tout le monde ne fait pas n'importe quoi. Nous pouvons examiner l'asymétrie des rôles de lecture et d'écriture aussi bien que ce que les gens admettent comme des activités appropriées ou interdites pour eux et pour les autres.* » (Barton, 1990, p182).

C'est alors à travers ses usages de l'écrit que l'individu acquiert différentes identités qui reconnaissent son existence, son vécu dans l'espace social. Fabre et ali. (1997) considère l'écrit comme omniprésent dans le social, comme « *une peau du social* » (p 19) qui confère au lecteur-scripteur une identité personnelle et collective.

A partir de son parcours et de ses fonctions, l'individu acquiert différentes identités dites "sociales", identités passant par l'inscription. L'expression "d'identité de papier" utilisée par Dardy (2006, 1997) relève cette inscription multiple des individus dans une société de culture écrite où la socialisation s'opère à travers des procédures scripturales obligatoires. Par exemple, le statut de chômeur implique un enregistrement à Pôle emploi conditionnant la perception d'une allocation ; un chômeur non inscrit se trouve alors plus exclu qu'un autre. Autre exemple, l'obtention de la Couverture Maladie Universelle oblige le bénéficiaire à remplir un formulaire auquel il joindra un ensemble de pièces justificatives relatives à sa

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

situation personnelle et familiale, à ses revenus, etc. Ainsi, tout individu appartenant à une société étatique moderne doit s'inscrire tout au long de son existence et garder les traces de son inscription qui est la preuve d'une identité ou d'un droit. Les sociétés de culture écrite ont ainsi fondé une société d'inscrits ; les désaffiliés apparaissent alors comme des non-inscrits ou mal inscrits. Selon Dardy (2006), « *les inscriptions et les papiers corollaires de ces inscriptions attribuent, de fait, des places écrites aux individus tout en les pourvoyant en identités* » (p 117). Cette fabrication d'identité de papier participe à un processus d'individuation qui engage chaque individu dans une gestion administrative qui relève d'un habitus propre aux sociétés étatiques. Quel que soit le rapport du sujet à la culture lettrée, son appartenance sociale, il est imprégné d'une culture de l'imprimé qui l'oblige à posséder et à traiter un ensemble de traces écrites. Cette confrontation individuelle à l'écrit de type "officiel" est alors vécue par le sujet sur le mode antithétique, comme un acte éminemment solitaire, dans le sens où il est confronté à des exigences venues de l'extérieur : « *Alors [...] [il] perd la plénitude de sa présence au monde, allant jusqu'à avouer qu'il se sent incomplet, malhabile, socialement inachevé* ». (Fabre et ali., 1997, p 10). En revanche, la maladresse ou l'ignorance face à un imprimé peuvent être largement conjurées quand celui-ci est traité de manière collective.

Cette inscription scripturale de l'identité s'ancre aussi dans des réseaux sociaux (familiaux, communautaires, professionnels, etc..) qui déterminent les rôles que chacun joue (Barton, 1990). La division sexuelle du travail de lecture-écriture est révélatrice de ce partage des rôles homme/femme au sein du foyer et s'ancre dans « *une constitution sociale des identités sexuée* » (Lahire, 1997, p 145). « *Véritables machines à écrire familiales* » (Lahire, 1993b, p 153), les femmes gèrent, par de multiples pratiques de l'écrit, l'organisation interne de la famille (la maison, le foyer) et ses relations avec l'extérieur (les différentes administrations). Cette répartition des tâches domestiques de l'écrit est définie dans et par les relations sociales homme/femme ; elle est prégnante dans les familles d'origine "populaire" : « *la division sexuelle du travail est d'autant plus marquée que l'on va vers des familles dépourvues le plus complètement de capital culturel donnant à l'homme le rôle de "pourvoyeur de ressources du ménage" et la femme, celui de la "gestion domestique"* » (Lahire, 1993b, p 162). De façon plus large, ces tâches domestiques de l'écrit s'inscrivent dans le prolongement d'activités non-scripturales faisant l'objet de ce même partage des rôles dans le foyer. Lahire (1993b) souligne

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

la manière dont les femmes et les hommes ont intériorisé cette division sexuelle de l'écrit, le travail de lecture-écriture apparaît nettement plus approprié aux qualités des femmes, et donc à l'identité féminine : « *L'ensemble des travaux qui tentent de saisir les qualités associées aux deux sexes permettent de mieux comprendre pourquoi certains genres d'écrits sont plus fréquemment féminins : on retrouve invariablement des stéréotypes qui associent au féminin des qualificatifs de "calme", "soigneuse", "organisée", "sentimentale", "sensible aux besoins des autres", "discrète", "obéissante", "docile", "douce", et au masculin ceux de "désordonné", "emporté", "actif", "dominateur", "indépendant", "orgueilleux", "direct"...* » (Lahire, 1993b, p 167).

Cette division sexuelle de l'écrit n'est cependant pas inflexible et les habilités en lecture-écriture peuvent influencer le rôle que jouent les personnes dans le foyer et, de façon plus large, dans la société. Dans les différents domaines de la vie sociale, des réseaux sociaux de soutien jouent le rôle d'intermédiaires dans les activités de lecture d'écriture (Barton, 1990). Lorsque des personnes éprouvent des difficultés en lecture/écriture, elles ont recours à des réseaux d'aide pour éviter que des problèmes surgissent. Ce soutien peut se faire de manière institutionnalisée (une assistante sociale peut remplir un dossier d'aide au logement à la place du bénéficiaire) ou non (un collègue ou un ami peuvent prendre en charge la lecture d'une consigne de travail ou d'un mode d'emploi). Cette pratique médiatisée de l'écrit (par l'aide d'autrui) montre que les réseaux sociaux de soutien fonctionnent comme un lieu d'apprentissage informel ou non : « *la pratique médiatisée peut être interactive (on fait avec l'autre), elle peut alors être source d'apprentissage, ou dépendante (l'autre fait à ma place)* » (Changkakotti, Rieben, 1997, p 253). Relevons que si l'aide d'autrui est utilisée systématiquement pour contourner l'écriture et que cette stratégie se relève efficace, alors elle peut s'opposer aux motivations pour apprendre à lire et à écrire et ainsi constituer un frein à l'apprentissage. En définitive, ces réseaux littéraciens démontrent que la lecture et l'écriture ne sont pas nécessairement des pratiques individuelles puisqu'elles requièrent souvent le concours de plusieurs personnes.

Conclusion du chapitre 4

Dans ce deuxième volet théorique, nous avons envisagé l'écrit comme une pratique sociale située. Les premiers éclairages théoriques ont porté sur l'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes ; nous avons ainsi montré que l'appartenance de l'apprenti lecteur-scripteur à des groupes sociaux et culturels définis l'inscrivait dans des rapports au langage particuliers.

Les seconds éclairages théoriques ont relevé l'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes, leur indexalité puisque le contexte dans lequel s'insèrent les pratiques de l'écrit façonne ces dernières, leur donne une forme particulière. Intégré à une gamme de systèmes sémiotiques, l'usage de l'écrit est alors largement dépendant du contexte dans lequel prend place l'individu.

Insistons sur notre approche dispositionnelle et contextuelle (Lahire, 2013) des rapports à l'écrit des sujets dans le sens d'une interdépendance entre dispositions et contextes ; les rapports sociaux au langage prennent place au sein de contextes, expériences socialisatrices dans lesquels ces rapports sont amenés à s'actualiser. Cette approche se détache d'une posture déterministe pour appréhender les dispositions littéraciennes comme des modes particuliers d'appréhension du monde produits dans des conditions sociales particulières et au regard d'un ensemble d'expériences vécues.

Dans cette perspective, notre travail de recherche propose, d'une part, d'identifier comment l'appartenance sociale du sujet peut l'inscrire dans un rapport à l'écrit particulier, rapport qui pourrait néanmoins se transformer au contact d'un apprentissage guidé de l'écrit. Il propose d'autre part, de comprendre en quoi la situation professionnelle en ACI et celle familiale impactent sur les dispositions littéraciennes d'apprentis lecteurs-scripteurs.

Chapitre 5 : Littéracie et appropriation, l'acculturation à l'écrit en toile de fond

Introduction

Ce troisième volet d'exploitation théorique propose d'appréhender la littéracie et son appropriation en terme d'acculturation à l'écrit. Plusieurs approches théoriques seront convoquées pour saisir les éléments problématiques de cette appropriation-acculturation.

Le modèle allostérique de l'apprendre proposé par Giordan⁶⁴ (2003,1998) nous procure un premier modèle de compréhension des phénomènes en jeu quand nous apprenons. Cette grille de lecture met en évidence plus largement ce qu'implique toute situation d'apprentissage, "une métamorphose conceptuelle". Les apports de la psychosociologie et la théorie du noyau central d'Abrie (1989, 1994) compléteront notre approche.

Le second point de ce chapitre propose d'approcher l'appropriation de l'écrit en termes de modifications opérées dans les rapports à l'écrit des sujets (Besse et ali., 2003), modifications qui seront envisagées en terme d'acculturation à l'ordre littéracien.

I. Apprendre, un processus de transformation conceptuelle opéré par le sujet :

Cette première partie propose d'éclairer les processus en œuvre quand un individu est en situation d'apprentissage et la manière dont s'élaborent les savoirs.

A l'instar des travaux de Giordan (1998, 2003), nous envisageons l'acte d'apprendre comme un phénomène complexe dans lequel le sujet opère un processus de transformation conceptuelle. Cette approche dynamique et systémique de l'apprendre souligne le caractère pluriel de ce phénomène.

⁶⁴ Giordan a dirigé le Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie de Sciences (LDES) à Genève.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

La théorie du noyau central de Abric (1989, 1994) permet d'appréhender la manière dont est constituée et se transforme une représentation sociale. D'un point de vue didactique, les représentations sociales sont envisagées pour questionner plus particulièrement leur relation avec l'acquisition du langage écrit.

I.1 Le modèle allostérique de l'apprendre :

Le modèle allostérique de l'apprendre apporte un éclairage nouveau sur le processus d'apprentissage pensé dans sa complexité et dans la globalité des phénomènes qui entrent en jeu. L'intérêt de cette appréhension de l'apprendre réside alors dans le dépassement d'une analyse se limitant à un seul modèle faisant inévitablement l'impasse sur les différentes dimensions de l'apprendre⁶⁵. Ce modèle se centre alors sur la manière dont s'élabore le savoir et tente d'en déceler les paramètres les plus significatifs. Cette approche holistique prend en considération à la fois l'individu qui apprend, les dimensions (biologiques, cognitives, socio-culturelles et affectives) qui entrent en jeu dans ce phénomène ainsi que leurs interactions. Cette démarche systémique et transversale se veut nécessairement pluridisciplinaire : *« L'approche disciplinaire habituelle [...] montre nettement ses limites. Elle se trouve insuffisante pour affronter une question aussi complexe [...] [et n'est pas] susceptible de fournir un modèle global suffisamment opératoire pour l'éducation et la culture. [...] Des approches transversales et systémiques sont mieux adaptées aux enjeux actuels »* (Giordan, 1998, p 16).

I.1.1 Une approche dynamique et systémique de l'apprendre :

Le modèle allostérique s'inscrit dans une approche dynamique et systémique de l'apprendre. Apprendre est un processus éminemment complexe qui demande pour être saisi d'être envisagé dans sa globalité, non à travers l'analyse des composantes du système mais à travers l'étude de leurs relations au sein de ce système : *« Dans un système organisé, le tout vaut "plus" [...] que la somme de ses parties. Les interactions régissant ces dernières font émerger de nouvelles propriétés. L'école, le médiateur, l'apprenant, le cerveau, les neurones, les*

⁶⁵ Par exemple, le modèle constructiviste permet d'envisager l'apprendre comme relevant de l'activité du sujet et non de l'emprunte ou du conditionnement ; pour autant, ce modèle pêche quand il s'agit de comprendre les mécanismes intimes liés à l'apprendre, le rôle de l'environnement dans toute situation d'apprentissage (Giordan, 1998).

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

synapses ne sont pas des niveaux indépendants. S'en tenir à la seule démarche analytique, comme le prescrivent les disciplines habituelles, conduit inmanquablement à une impasse. Un découpage trop fin dénature l'objet d'étude. Il y a fort peu de chance de comprendre l'apprendre en se cantonnant au simple fonctionnement des neurones, au seul traitement de l'information, ou au simple niveau des représentations». (Giordan, 1998, p 185).

Selon Giordan (2003, 1998), l'apprendre revêt trois fonctions fondamentales :

- (1) L'intention : au départ apprendre s'inscrit dans une intention, un projet motivé par un besoin, besoin de répondre à un déséquilibre momentané vis à vis de son milieu, de s'y réadapter.
- (2) L'élaboration : maîtriser une nouvelle connaissance suppose un processus d'élaboration de la part du sujet qui déconstruit son modèle interprétatif initial, le réorganise et intègre les nouvelles conceptions.
- (3) La métacognition : la modification de son modèle explicatif suppose que l'apprenant soit en mesure de saisir l'intérêt et l'utilité des nouveaux savoirs, de prendre conscience de la manière dont il peut les utiliser dans son environnement proche.

Giordan propose de penser le système de l'apprendre autour de ces trois fonctions dépendantes les unes des autres au regard des interactions constantes qui existent entre les éléments de ce système : *« Il ne peut y avoir élaboration d'un savoir sans désir ou un projet fort, etc... En retour, toute modification d'un sous-ensemble du système entraîne des réajustements plus ou moins importants au niveau des autres composantes du système. Ainsi, la pertinence d'un savoir élaboré ou les questions qui en résultent peuvent renforcer l'intentionnalité, le projet personnel de la personne. L'identification et l'analyse des éléments du système "apprendre" ne suffisent pas pour comprendre une totalité du processus : en priorité notre approche étudie leurs relations »* (Giordan, 2003, p 6).

L'approche allostérique souligne la complexité des mécanismes en jeu dans l'acte d'apprendre ; elle pointe aussi l'interaction constante des niveaux et fonctions de l'apprendre, inscrits dans une relation de dépendance. Ce système auto-régulé a alors sa propre dynamique

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

qu'il s'agit d'appréhender, non à partir d'un modèle unique mais en intégrant un ensemble de modèles permettant de mettre à jour la complexité et le syncrétisme du processus.

Dans cette optique, Giordan ne limite pas l'apprendre à sa dimension cognitive et met en évidence d'autres niveaux d'analyse :

- le niveau biologique : la fonction homéostatique de la faculté d'apprendre est constitutive de l'organisation du système nerveux. Elle permet une conservation de l'identité du système vivant tout en autorisant des transformations nécessaires à son adaptation. Elle trouve son équilibre à partir de sa constitution interne confrontée à des informations externes ;
- Le niveau cognitif : l'élaboration des savoirs comprend un niveau métacognitif (la conscience de ses modes de raisonnement) et infra-cognitif (les motifs ou freins inconscients) ;
- le niveau socioculturel : apprendre renvoie à l'insertion de l'individu (ou d'un groupe) dans un environnement naturel et culturel complexe. La personne s'approprie des savoirs pour mener à bien ses projets au sein d'un groupe social ;
- le niveau affectif : l'individu n'apprend que ce qui le touche ou l'accroche. D'un point de vue individuel, il faut relever l'importance de l'émotion, du désir, de l'engagement, de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre. Sans affect, il n'y a pas d'apprentissage ; il constitue ainsi le moteur de l'ensemble du processus.

Ces quatre dimensions de l'apprendre sont en interactions permanentes et se régulent réciproquement. Ainsi, la question de l'affectivité renvoie au sens accordé par l'individu au savoir, qui prend sa signification dans un contexte social donné : *« L'affectif, le cognitif, le sens se trouvent ainsi liés, en régulations multiples. Et tous trois sont régulés par des facteurs sociaux ; l'apprentissage dépend fortement d'un contexte, il se réalise toujours dans un environnement socio-culturel »* (Giordan, 2003, p 7).

I.1.2 Apprendre, un triptyque transformation-sujet-environnement :

Giordan (1998) envisage les mécanismes d'apprentissage comme un processus de transformation et d'intégration conceptuelle : apprendre c'est alors modifier ses conceptions, sa façon de voir et de penser le monde pour s'adapter à son environnement. Cet auteur

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

envisage alors l'apprendre comme une métamorphose conceptuelle puisque « *les questions, les idées initiales, les façons de raisonner habituelles deviennent autres quand l'individu a appris. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation-parfois radicale- de la représentation mentale de l'apprenant* » (Giordan, 1998, p 16). Ce modèle se fonde sur le triptyque transformation- sujet- environnement puisque l'apprendre relève bien d'une transformation du schéma de pensée d'un sujet, transformation opérée par ce sujet en interaction avec son environnement. En effet, seul le sujet peut élaborer ses propres significations, il est à la fois acteur et auteur de sa propre métamorphose conceptuelle. Cependant, il ne peut apprendre seul, ses productions cognitives sont le produit d'une interaction avec son environnement : « *Ce qui est fondamental pour l'apprendre, ce sont les multiples liens entre la structure de pensée de l'apprenant et les informations rencontrées qu'il peut glaner. [...] L'Autre (un inconnu rencontré par hasard ou un professionnel – enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions* » (Giordan, 1998, p 17). Ainsi, tout apprentissage relève d'activités complexes d'élaboration d'un apprenant qui face à de nouvelles informations rencontrées dans son environnement va produire de nouvelles significations plus efficaces à répondre aux interrogations qu'il se pose.

Le terme allostérique met l'accent sur le rôle fondamental de l'environnement qui génère des perturbations dans le schéma de pensée du sujet et constitue un levier au changement conceptuel. Ainsi, toute interaction de l'individu avec son environnement peut être considérée comme un acte éducatif : « *Le mot "allostérique" provient d'une métaphore pour expliciter notre modèle. Il reprend une propriété de certaines protéines qui changent de forme et donc de propriétés, en fonction de l'environnement. Par analogie, notre structure mentale fait de même, l'environnement conduit à organiser autrement nos idées* » (Giordan, 1998, p 14). Cependant, cette réorganisation des idées n'est pas simple puisque la conception initiale du sujet intervient simultanément comme un intégrateur et une résistance à toute nouvelle connaissance qui serait susceptible de déséquilibrer le système d'explications en place.

Le modèle allostérique donne une place centrale à la notion de conception dans la mesure où elle a un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Les conceptions ne renvoient pas seulement à la notion de savoirs puisqu'elles préexistent à la situation d'enseignement mais

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

englobent aussi le rapport social et culturel de l'apprenant à ce savoir. Pour cela, cette notion se rapproche de la notion de représentation sociale abordée dans le champ de la psychologie sociale. Cependant, nous préférons le terme de conception qui relève le rapport intime qu'entretient le sujet au savoir (au savoir lire et écrire dans le cadre de cette recherche) qu'il s'en est construit à partir de son histoire, de ses observations et expériences successives du monde social (ou "du monde de l'écrit"). Tout comme les représentations sociales, les conceptions jouent le rôle de réseau d'explications permettant à l'individu d'appivoiser son milieu de vie, qui détermine lui-même ses conceptions au regard des modèles explicatifs partagés par cet environnement culturel. Bien plus que de simples images mentales, nous proposons d'envisager les conceptions comme des grilles de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, construites par un sujet situé socialement et culturellement.

Au centre de la mécanique cognitive, les conceptions ont une fonction d'intégration des apprentissages et sont donc ce sur quoi se greffe une nouvelle information. Elle sont un outil indispensable aux acquisitions puisque chaque individu apprend en prenant appui sur ses conceptions initiales. Cependant, l'individu doit être en mesure de modifier ses conceptions de manière à intégrer la nouvelle connaissance. Le rôle des conceptions dans l'apprendre apparaît alors paradoxal dans la mesure où elles sont à la fois un socle et un obstacle aux apprentissages. « *L'apprendre se construit toujours "contre" ce que l'on sait déjà, le "déjà là" »* (Giordan, 1998, p 61) que l'apprenant doit d'abord déconstruire afin d'intégrer toute nouvelle conception. L'apprentissage est le résultat d'un double processus de déconstruction et de construction : « *Pour apprendre l'individu doit sortir de ses modèles habituels. Il doit quitter ses habitudes. L'appropriation du savoir procède de bouleversements, de crises fécondes ou de discontinuités profondes »* (Giordan, 1998, p 130).

Changer de conceptions est un processus complexe vécu comme une menace pour l'apprenant puisque ce dernier modifie le sens donné à ses expériences passées, la façon dont il interprétait la réalité, voire la manière dont-il se représentait au sein de l'espace social. L'apprendre intervient à la fois sur les modes d'organisation de la pensée et sur l'identité de l'individu. Cette rupture conceptuelle voire identitaire ne s'opère pas sans résistance car le sujet ne se laisse pas facilement déposséder de ses idées : « *[les conceptions] sont ses "prisons" intellectuelles qui l'enferment dans une façon de comprendre le monde [...]. Pour*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

apprendre, il devra aller à l'encontre de celles-ci ; mais il ne le pourra qu'en "faisant avec" » (Giordan, 2003, p 8). L'environnement didactique a alors pour rôle de susciter cette transformation conceptuelle, la perturbation et la régulation cognitive sont au coeur du processus.

I.1.3 L'environnement didactique : entre perturbation et régulation cognitive

Le modèle allostérique développé prend place au sein d'un environnement didactique prévoyant différents leviers pour agir sur la transformation des conceptions des apprenants. Pour Giordan, l'environnement dans lequel se construit le savoir est déterminant : *« Les institutions, les moments, les outils, les ressources, (ainsi que leurs interactions) qui favorisent l'apprendre ou l'en empêchent sont la matière première indispensable à la compréhension du processus. La pensée d'une personne procède d'un fonctionnement éminemment social de l'être humain. »* (2003, p 3). En premier lieu, cet aspect implique que l'enseignant construise les conditions favorables à l'apprendre, c'est à dire mette en scène un ensemble de paramètres susceptibles de sensibiliser et transformer les conceptions de l'apprenant.

Dans l'environnement allostérique de l'apprendre, "la perturbation cognitive" apparaît comme un outil central pour une réorganisation des savoirs. Elle se fonde sur une dissonance qui heurte "le noyau dur" de la conception en place⁶⁶. Cette dissonance crée une situation d'instabilité conceptuelle qui vient rompre l'équilibre initial. L'ébranlement conceptuel est le déclencheur de l'apprendre : *« Tant qu'une conception n'est pas ébranlée, l'élève s'y rattache et, pour toutes sortes de raison, y revient. Toute nouvelle information heurtant sa pensée n'est pas entendue. Au mieux, reste-t-elle plaquée... Un savoir nouveau a quelque chance de s'installer que lorsque l'ancien se trouve fragilisé. C'est la dissonance qui fait progresser »* (Giordan, 1998, p 204).

C'est alors à l'enseignant de mettre en scène la contestation des conceptions par confrontation avec des représentations contradictoires, avec la réalité, avec les connaissances qu'il apporte. Giordan insiste sur l'attention à porter aux situations didactiques dans le sens où elles doivent

⁶⁶ La théorie du noyau dur de Abrieu (1989, 1994) développée dans le point suivant permet de comprendre plus précisément la manière dont se transforme une conception.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

réunir un ensemble de paramètres sans lesquels la conception antérieure risque de se maintenir :

- l'intentionnalité – le sens : la situation didactique doit favoriser un travail sur l'intentionnalité, le sens des apprentissages. L'enseignant doit veiller à ce que l'apprenant se sente concerné par ce qu'il apprend, qu'il y porte de l'intérêt et comprenne la plus-value de cet apprentissage. Des situations qui questionnent, interpellent l'apprenant, ne le laissent pas indifférent et facilitent ce recouvrement de sens : *« L'apprendre est facilité si l'individu se trouve d'abord dans des situations donnant du sens aux apprentissages. Rien n'est immédiat mais, heureusement, le sens peut naître de façon extrêmement diverse. Il peut s'agir de situations qui concernent l'apprenant, le questionnent, ou de situations qui déclenchent son intérêt, sa curiosité »* (Giordan, 1998, p 198). Dans cette perspective, Reuter (2002) propose de fonder l'utilité de l'écriture et des écrits *« par rapport au présent et au futur du sujet dans les différentes sphères socio-institutionnelles ou qu'il est susceptible de pratiquer »* (p 99), l'enjeu résidant dans la prise de conscience de la "scripturalisation" de l'école, de la vie privée et professionnelle.

- les confrontations : l'enseignant doit imaginer des situations qui permettent aux apprenants de se confronter les uns aux autres, à la réalité, aux informations apportées. Pour Giordan (2003), *« Les outils intellectuels élaborés par la personne qui apprend le sont au cours d'interactions, d'échanges avec un environnement bien particulier. Ceci signifie que seulement certaines conditions de mise en situation et de mode fonctionnement des individus, permettent un processus interpersonnel qui peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est à dire structurer autrement les manières de penser chez l'individu »* (p 3).

- la mobilisation du savoir et du savoir sur le savoir : d'une part, les situations didactiques doivent favoriser une mobilisation des connaissances acquises, leur réactualisation dans des situations différentes et ceci, à intervalle régulière. D'autre part, ces situations doivent contribuer à une "réflexion sur" le savoir (sa pertinence, son utilité, sa fonction, etc).

- les aides à penser : dans l'environnement didactique, l'apprenant a besoin de trouver à sa disposition certains formalismes restreints pour aider à penser. Les schémas, les modèles, les

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

symboles, les analogies, les métaphores sont autant de supports de pensée qui favorisent la compréhension chez l'apprenant.

- Les réseaux de concepts organisateurs : en situation didactique, un réseau de concepts organisateur est une ressource qui permet à l'élève de regrouper, relier et organiser les multiples informations qu'il rencontre.

Selon Giordan, ces paramètres constituent des conditions nécessaires pour apprendre mais pas suffisantes. La mise en scène, le dosage, l'articulation de ces éléments entre eux par l'enseignant-régulateur impulse le processus qui crée la dynamique de l'apprendre

De surcroît, la perturbation conceptuelle inhérente à l'apprentissage suppose un travail de régulation de l'enseignant qui, en tant que "compagnon de route", doit créer un climat de confiance pour soutenir l'apprenant dans ce processus ; la justesse de son accompagnement s'ancre dans une connaissance préalable des apprenants, de leurs conceptions : *« l'élève doit se trouver confronté à un certain niveau de perturbation et à un certain niveau d'accompagnement. La connaissance des conceptions des enfants permet à l'enseignant ou au médiateur de concevoir et de choisir les environnements didactiques les mieux adaptés pour faciliter l'accompagnement. [...] Pour apprendre, il faut être perturbé sur ses certitudes ; si on l'est trop, on devient paralysé. L'enseignant doit positionner chaque fois ses arguments par rapport à chaque élève. Il n'est jamais en situation préceptorale »* (Giordan, 1998, p 208).

Enfin, la complexité inhérente à toute situation d'enseignement/apprentissage implique pour l'enseignant, une diversification des approches pédagogiques, des stratégies et méthodes mises en œuvre : *« L'élève doit rencontrer des situations les plus diverses et les exploiter complètement [...] Cessons de chercher des recettes en matière d'éducation, il n'y en a pas. [...] est-ce dire qu'il n'y a plus d'espoir ? Certainement pas. [...] Des stratégies efficaces sont à trouver dans la gestion de la complexité de l'acte d'apprendre »* (Giordan, 1998, p 210).

I.2 La théorie du noyau central : constitution et transformation des représentations

A partir du modèle allostérique de l'apprendre, nous avons considéré l'apprendre comme un processus de métamorphose conceptuelle opérée par le sujet. La théorie du noyau central

développée par Abric (1989, 1994) permet de compléter notre approche ; elle apporte un éclairage sur la constitution des représentations sociales et sur la manière dont s'opèrent leur transformation. Nous montrerons alors comment ces représentations sociales intégrées et construites par un individu ou un groupe peuvent être renégociées et redéfinies. Le caractère évolutif des représentations de la langue amènent à s'interroger sur la dynamique de leur transformation et sur leurs relations avec les dynamiques d'apprentissage.

I.2.1 Les dynamiques de transformation d'une représentation sociale : une approche systémique de la représentation

La théorie du noyau central développée par Abric (1989) s'articule autour de l'hypothèse suivante : « *Toute représentation est organisée autour d'un noyau central* » (p 215). Ce noyau central est l'élément fondamental de toute représentation puisqu'il détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. Le noyau central dit aussi "structurant" assure deux fonctions essentielles :

(1) une fonction génératrice : c'est à partir du noyau central que se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. C'est aussi à partir de lui que ces éléments prennent du sens et de la valeur.

(2) une fonction organisatrice : ce noyau central détermine aussi la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il joue alors le rôle d'élément unificateur et stabilisateur.

La nature de l'objet représenté et la relation qu'entretient le sujet avec cet objet déterminent ce noyau central. De manière plus précise, Abric (1994) considère que la nature de l'objet ainsi que la finalité de la situation dans laquelle se constitue la représentation influe sur le ou les éléments centraux : « *[le noyau central] est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet- ou le groupe- entretient avec cet objet, enfin par les systèmes de valeur et de normes sociales que constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe* » (p 23).

Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation, celui qui résiste le plus au changement ; la mobilité des représentations vient alors des éléments périphériques : « *une*

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

représentation est donc susceptible d'évoluer et de se transformer superficiellement par un changement du sens ou de nature de ses éléments périphériques » (Abric, 1989, p 215). Cependant, les éléments périphériques ne peuvent à eux seuls modifier la représentation du sujet et c'est la remise en cause du noyau central lui-même qui permettra cette transformation.

En tant que schèmes (Flament, 1989), les éléments périphériques fonctionnent comme une grille de décryptage d'une situation et indiquent ce qui est normal (ou non) et donc comment la situation doit être appréhendée : *« ces schèmes normaux permettent à la représentation de fonctionner économiquement sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central »* (p 228). Les éléments du noyau central sont également considérés comme des schèmes mais ils sont beaucoup plus abstraits que ceux de la périphérie. Ce noyau central est essentiellement lié à des déterminations sociales (historiques, sociologiques et idéologiques) ; le système périphérique, lui, est plus individualisé et plus contextualisé, il autorise une certaine mouvance et souplesse de la représentation.

Nous avons évoqué le fonctionnement du noyau périphérique face à une situation "normale", mais, pour diverses raisons, certains aspects de la situation peuvent entrer en désaccord avec des éléments de la représentation. La périphérie des représentations joue alors le rôle de zone tampon entre une réalité qui la met en cause et un noyau central relativement rigide au changement ; elle assure un certain équilibre représentationnel : *« Les désaccords de la réalité sont absorbés par les schèmes périphériques, qui, ainsi, assurent la stabilité (relative) de la représentation »* (Flament, 1989, p 230). Ce mécanisme amplifié peut contribuer à transformer la représentation.

Les éléments périphériques de la représentation constituent alors l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle se construit ou fonctionne la représentation. Trois fonctions principales leur sont attribuées (Abric, 1994) :

(1) une fonction de concrétisation : les éléments périphériques résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité et autorisent son expression en des termes concrets immédiatement compréhensibles et transmissibles. Ils intègrent les éléments de la situation dans laquelle la représentation prend place et disent le présent et le vécu du sujet.

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

(2) une fonction de régulation : plus souples que les éléments du noyau, ils participent à l'adaptation de la représentation au contexte de la situation. Ainsi, des informations nouvelles ou la transformation de l'environnement peuvent faire l'objet d'une intégration dans la périphérie. Les éléments susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation pourront aussi être intégrés en leur donnant un statut mineur ou en modifiant le sens de la signification centrale.

(3) une fonction de défense : les éléments périphériques fonctionnent comme une défense du noyau central dont la transformation entraînerait un changement complet. Ainsi, la transformation d'une représentation s'opère, généralement, à partir de la transformation de ses éléments périphériques.

A partir de cette théorie du noyau central, des recherches ont été menées afin de comprendre de quelles manières une représentation pouvait se transformer. Le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations profondes des représentations sociales a été ainsi démontré (Abric, 1989, Flament, 1989). Des circonstances indépendantes d'une représentation peuvent amener un individu à avoir des pratiques en désaccord avec une représentation. On peut donner l'exemple, d'une personne "en situation d'insécurité scripturale" qui ne verrait pas de réelle utilité à l'écrit et qui, suite à l'obtention d'un nouvel emploi, communiquerait régulièrement dans le cadre de ce travail. Nous l'avons dit ces désaccords entre situation et représentations sont en premier lieu pris en charge pas les schèmes périphériques, qui, d'une certaine manière, protègent le noyau central. Mais, dans le cas d'une amplification du phénomène, le noyau central peut être touché et se transformer structurellement : « *Un schème périphérique fonctionne comme un pare-choc d'une voiture ; il protège, en cas de nécessité, les parties essentielles de la voiture, mais il peut être cabossé* » (Flament, 1989, p 232) C'est alors cette transformation structurelle qui est le critère d'une réelle transformation de la représentation. Deux cas de désaccord entre représentation et pratique ont été mis en évidence (Flament, 1989) :

- Les pratiques sont explicitement en contradiction avec la représentation. Sous l'influence d'éléments contradictoires, des schèmes normaux vont se transformer en "schèmes étranges" ; la transformation de la représentation est alors brutale, en rupture avec le passé. Ce processus de transformation suppose une fracture du noyau central, une dispersion de ses éléments et

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

enfin, leur intégration dans une nouvelle représentation : « *Ce mécanisme suggère que le noyau central se fracture et que ses éléments se dispersent, chacun évoluant selon une logique propre, et se retrouvant avec un sens modifié, intégré plus ou moins centralement dans une nouvelle représentation* » (Flament, 1989, p 234).

- Les pratiques sont admises par la représentation, mais elles étaient rares tandis que les circonstances tendent à les rendre plus fréquentes. C'est alors le niveau d'activation des schèmes périphériques qui va se modifier et éventuellement la représentation mais de manière progressive, sans rupture avec le passé.

Constituées de schèmes périphériques structurellement organisées par un noyau central, les représentations sociales se modifient sous l'effet de pratiques contradictoires qui viennent en altérer la structure. Cependant, un sujet peut percevoir les modifications de circonstances comme réversibles, c'est à dire qu'à tort ou à raison il croit à un retour rapide au *statu quo ante*. Cette réversibilité ralentit le processus de transformation de la représentation sociale et interdit tout changement au niveau du noyau central (Flament, 1994). Par exemple, une personne en formation de base pourrait ne pas croire à sa capacité de mémorisation des savoirs sur la langue sur le long terme ; son sentiment d'incapacité perdurerait une fois la formation terminée et ceci malgré les progrès qu'elle ait pu faire.

I.2.2 Représentations sociales de l'écrit et dynamiques d'apprentissage :

Les images et conceptions qu'ont les acteurs sociaux d'une langue, de ses caractéristiques, de ses normes, de son statut influencent largement les comportements et stratégies qu'ils développent pour apprendre et utiliser cette langue (Dabène, 1997). L'étude des représentations sociales dans un contexte d'enseignement-apprentissage a montré qu'attitudes et conceptions d'une langue (maternelle ou non) étaient liées au désir d'apprendre et plus largement à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage (Moore, 2001).

Dabène (1987) a introduit la question "des motivations-représentations" dans le champ de la didactique de l'écrit. Son modèle de compétence scripturale comprend trois ensembles : les éléments constitutifs de savoir, les éléments de savoir-faire, et les éléments constitutifs de motivations-représentations. En didactique, c'est la première fois que les représentations sont appréhendées comme un élément constitutif à part entière de la compétence scripturale.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

L'approche structurelle de la représentation sociale développée en psychologie sociale suppose deux questions : l'écrit constitue-t-il l'objet-même de la représentation sociale, c'est à dire le noyau central, ou constitue-t-il un élément périphérique des représentations associées à un autre objet ? (Barré-de Miniac, 2003). Cette question est essentielle en didactique puisqu'elle détermine la possibilité de modifier les représentations associées à l'écrit, représentations qui, nous l'avons abordé, peuvent être un obstacle à l'apprentissage. Selon le modèle théorique d'Abric, le noyau central d'une représentation évolue lentement tandis que les éléments périphériques autorisent une certaine mouvance.

A partir d'une recherche sur les représentations sociales de l'écrit de deux populations de parents très fortement contrastés d'un point de vue socio-culturel, Barré-de Miniac (2003) a mis en évidence le caractère périphérique de ces représentations. Ce travail souligne également une association des éléments périphériques à des noyaux centraux différenciés d'une population à l'autre : leur forte association à l'école est nettement plus importante chez la population dite "de banlieue", la plus éloignée culturellement de l'école, et pour laquelle l'institution scolaire constitue le noyau central de ses représentations de l'écrit. La notion de système représentationnel prend alors toute son importance : ce système peut être différent selon les catégories socio-professionnelles ; il donne du sens à chacun des éléments pris dans une structure, dans un réseau.

D'un point de vue didactique, l'approche systémique des représentations sociales permet d'envisager les représentations périphériques de l'écrit comme un levier aux apprentissages et donc ce sur quoi doit porter le travail enseignant : *« C'est en s'appuyant sur les éléments périphériques des représentations – et non directement sur les noyaux centraux de celle-ci qu'elle peut espérer agir sur ces représentations : les construire, les modifier lorsqu'elles sont des obstacles à l'apprentissage, les infléchir »* (Barré-de Miniac, 2008).

Le modèle allostérique de l'apprendre, nous procure un cadre d'interprétation des situations d'apprentissage qui suppose toujours une métamorphose conceptuelle du sujet qui intègre un nouveau savoir. Nous avons montré que cette rupture conceptuelle voire identitaire ne s'opérait pas sans résistance chez le sujet qui ne se laissait pas déposséder facilement de ses conceptions initiales. La théorie du noyau dur a apporté un éclairage particulier sur la constitution des représentations et sur la manière dont se réalisait leur transformation. Ce

travail de recherche amène à s'interroger plus spécifiquement sur les transformations conceptuelles induites par l'appropriation de la lecture-écriture pour des personnes "en situation d'insécurité scripturale" ainsi que le processus d'acculturation qu'elles supposent. Les apports de la psychologie cognitive, de la socio-linguistique, de la sociologie et des sciences de l'éducation permettent de réaliser cette spécification de l'apprendre en termes de savoir lire-écrire.

II. Appropriation de l'écrit et processus d'acculturation à l'ordre littéracien :

Besse (1992) propose d'envisager la question de l'illettrisme dans le cadre d'une problématique de l'appropriation de la communication écrite. Comprendre la nature des difficultés à l'écrit d'adultes au regard du processus d'intégration individuelle de la communication écrite est au cœur de sa démarche. L'appropriation désigne alors « *un processus fonctionnel interne au sujet, contribuant à intégrer l'ensemble des pratiques expérimentées et des savoirs construits, mais aussi [un] processus ouvert aux influences externes* » (p 121). De ce fait, l'appropriation de la communication écrite débute avant l'école, dans un ensemble de situations et de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles, se modifie au contact de l'école et de l'institution scolaire et continue à se développer après l'école du fait des activités personnelles, sociales, professionnelles, culturelles du sujet⁶⁷. Cette approche diachronique et dynamique des rapports à l'écrit conduit Besse et ali. (2003) à préférer le terme d'appropriation à celui d'apprentissage de l'écrit puisqu'il permet de penser cette relation à l'écrit comme un processus qui se construit dans la durée et pas seulement durant les temps institutionnels d'apprentissage, à l'école ou en formation.

L'appropriation de l'écrit induit un processus d'acculturation⁶⁸ à un certain ordre du monde puisque s'approprier l'écrit signifie entrer dans un autre univers, dans une culture de l'écrit qui

⁶⁷ Adami (2010) propose l'usage du terme de littéracisation qu'il préfère au terme de littéracie dans la mesure où il permet de considérer l'acculturation à l'écrit comme un processus.

⁶⁸ Le terme acculturation désigne le processus d'adaptation sociale d'un individu ou d'un groupe placé en dehors de sa culture d'origine. Il est tout particulièrement utilisé dans le cadre de l'adaptation et de l'insertion des populations migrantes. Cependant, il s'est aussi répandu dans le champ de la formation de base des adultes et renvoie à la nécessité d'insérer l'individu « *dans la nouvelle culture proposée (la nôtre) grâce à une acquisition (la lecture-écriture) qui transformerait les illettrés en adaptés, supprimant le "a" privatif de acculturés pour en faire des culturés, néologisme qui regrouperait les adeptes de la culture lettrée !* » (Johannot, 1994, p 74). Dans le cadre de ce travail, l'usage que nous faisons de la notion d'acculturation se détache de cette conception normative de l'écrit et s'inscrit dans une appréhension des transformations conceptuelles induites par l'appropriation de l'écrit.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

est susceptible de modifier le rapport au langage voire au monde du sujet. En ce sens, l'écrit ne peut être réductible à une simple technique ; il constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, de penser et se penser (Reuter, 2006) ; il représente une forme de culture. Or, dans notre société, il existe différentes formes de culture et d'acculturation, plus ou moins orales, plus ou moins écrites, plus ou moins distantes de la pratique. Ces formes sont inégalement réparties : les formes orales sont plus présentes dans les milieux dits défavorisés et les formes écrites dans les milieux dits favorisés. La forme scolaire, elle, est scripturale dans sa culture et dans son acculturation et l'échec peut alors être compris comme l'effet d'une inégale distance entre cette culture, cette acculturation et celles des milieux les plus défavorisés (Reuter, 2006) : il faut alors « *considérer que l'entrée dans l'écrit est avant tout problème d'inculcation, pour ne pas dire d'incorporation d'une culture langagière qui se distingue foncièrement de l'oralité, [et ceci, à travers] une mutation radicale dans les façons d'utiliser le langage, d'interagir avec autrui, d'acquérir des connaissances, de se construire à la fois en tant qu'individu et qu'acteur communiquant* » (Dabène, 2001, p 48). Le nouveau rapport au monde induit par le (ré)apprentissage des savoirs de base peut alors générer des tensions chez les sujets-apprenants puisqu'il vient s'ajouter à la culture d'origine sans jamais la remplacer : « *Ne pas accéder à cet apprentissage peut traduire une résistance non pas à la lecture et à l'écriture mais à la relation au monde qu'elle sous-tend* » (Johannot, 1994, p 86).

Dans son travail sur les classes populaires, "the uses of literacy", Hoggart (1957) propose une analyse des pratiques de l'écrit en milieu populaire qui souligne une résistance à la culture littéracienne "dominante". La théorie de "la consommation "nonchalante" ou de "l'attention oblique" qu'il dégage met en évidence la complexité de l'appropriation culturelle ; la défiance spontanée des classes populaires se caractérise par des situations de défense et de réassurance de leur propre culture. Elles s'approprient alors les pratiques de l'écrit du contexte littéracien en fonction de "leurs valeurs" et "styles de vie" qui guident leurs usages culturels de l'écrit. Cette "liberté buissonnière des pratiques" conduit les classes populaires à bricoler « *avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celles de leurs intérêts et règles propres* » (de Certeau, 1990, p 39).

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Plusieurs approches théoriques seront convoquées pour nourrir notre réflexion autour des changements induits par l'appropriation de l'écrit et des résistances qu'elles peuvent générer chez le sujet. Trois considérations seront examinées :

- (1) l'écrit est à l'origine d'une mutation des cohérences symboliques chez le sujet ;
- (2) l'appropriation de l'écrit suppose un rapport de savoir au monde ;
- (3) finalement, cette appropriation est envisagée au regard des processus évolutifs des rapports à l'écrit du sujet.

II.1 L'appropriation de l'écrit, une "mutation des cohérences symboliques" :

Johannot (1994) propose de replacer la question de l'illettrisme dans l'évolution culturelle de nos sociétés et élargit les cadres de compréhension du phénomène à celui de la « *mutation des cohérences symboliques* » (Debray, 1994). En effet, l'écrit a instauré un certain rapport à l'espace et au temps au regard de la spatialité qu'il confère à la parole. Cette idée de matérialité renvoie à la fonction de technologie de l'intellect de l'écrit décrite précédemment. Ce qui nous intéresse plus spécifiquement dans l'analyse proposée par Johannot (1994), c'est le rapport au monde spécifique que sous-tend l'ordre littéracien. S'approprier l'écrit, c'est entrer dans un monde qui se donne pour la représentation du réel : « *"entrer dans l'écrit", c'est entrer dans un monde qui n'est pas le monde mais s'en donne pour sa représentation la plus achevée [...]. L'espace de la graphie va s'interposer entre l'homme et le monde pour en donner une lecture se prétendant celle du monde [...] Cette opération intellectuelle détermine un rapport à un espace nouveau qui a pour prétention de se donner pour réel.* » (Johannot, 1994, p 24-26). L'appropriation de l'écrit modifie alors notre perception de l'espace-temps, dans le sens où l'oralité, l'auditif, le continu sont de l'ordre temporel, à l'inverse la vue, l'écrit, la matière, le discontinu sont de l'ordre spatial.

Par ailleurs, l'écriture et la lecture renvoient à un système codé inscrivant le sujet dans un rapport d'objectivité vis à vis du réel, de sa propre parole. Le savoir lire-écrire suppose l'appropriation d'un espace réel-codé ratifiant un certain ordre du monde. L'écriture est un objet dans lequel l'immatériel occupe un espace tandis que son assimilation (par la lecture)

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

occupe le temps ; cette spatialité et temporalité propres à l'écrit inscrivent le lecteur-scripteur dans une cohérence symbolique, dans un rapport au monde particulier. De ce fait, "l'insécurité scripturale" peut s'entendre comme un rapport à l'écrit négatif, dans le sens où certaines personnes refusent de s'inscrire dans cet ordre du monde symbolique, dans cette forme de culture instituée par l'écrit.

Plusieurs apports théoriques nous permettent de penser cette transformation symbolique induite par l'appropriation écrite. En sociologie, les travaux de Lahire envisagent son appropriation comme l'intériorisation par l'apprenant d'une forme scolaire, d'une manière particulière de penser les savoirs. En sociolinguistique, Bernstein et Labov complètent cette conception de l'appropriation de l'écrit et interrogent plus particulièrement les rapports socio-différenciés au langage et la rupture symbolique induite par l'entrée dans l'écrit.

II.1.1 Écriture et forme scolaire:

Lahire (2008, 1994, 1993a) propose d'appréhender les difficultés d'appropriation de l'écrit à l'école en lien avec les rapports au réel que sous-tend l'ordre littéracien. La notion de forme scolaire est au cœur de sa démonstration et interroge la nature des savoirs enseignés et les formes de relations sociales (notamment de pouvoir⁶⁹) qu'elle met en jeu. En premier lieu, nous proposons de la définir la forme scolaire comme une reconfiguration qui organise de manière spécifique la relation d'enseignement-apprentissage, en la différenciant notamment de ses modes "informels" (dans la famille, sur le tas, par l'expérience, etc) (Reuter, 2007).

En tant que technique, l'écriture réclame une intervention pédagogique spécifique et décontextualisée qui se réalise dans un contexte séparé de sa production initiale. La constitution de l'école ne se réduit pas un espace-temps spécifique mais relève d'une manière de penser et de faire usage du langage particulière, de type scriptural. Ces formes scolaires scripturales mettent en scène des modes d'existence des savoirs mais aussi une pédagogie des relations sociales d'apprentissage spécifiques: « *L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs*

⁶⁹ L'école porteuse des formes objectives de savoir est au cœur de la distribution historique des pouvoirs dans notre société ; la socialisation scolaire déterminait ainsi l'accès à des positions dominantes sur la base d'un fonctionnement opposant "les concepteurs" et "les exécutants" et finalement les travailleurs non-manuels des travailleurs manuels, la théorie de la pratique.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, des pratiques des élèves autant que celle des maîtres. La pédagogie [...] s'articule sur un modèle explicite objectivé et fixé de savoirs à transmettre. Les savoirs objectivés, explicités, fixés qu'on entend transmettre nécessitent un mode inédit de transmission de savoir. [...] Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre : la formalité des savoirs et les formes de relations sociales au sein desquels ils sont transmis sont profondément liés » (Lahire, 1993b, p 37). Dans ces formes sociales d'apprentissage, l'appropriation des savoirs passe alors par un ensemble de pratiques et d'exercices qui doivent inscrire l'individu dans une raison scolaire, un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde : « C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers les multiples pratiques langagières (orales ou écrites) engendrées dans des formes sociales scripturales scolaires : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui vient de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite » (ibid., p 39).

Concernant l'écriture en particulier, son invention et son usage dans notre société contemporaine sont constitutifs de ce rapport au monde qui rompt avec la logique pratique des formes sociales en introduisant une distance entre le sujet parlant et le langage. La mise en œuvre d'une écriture alphabétique est à l'origine de la réflexion grammaticale autour de la langue. Cette dernière suppose que le langage devienne objet de connaissance et d'étude et qu'un regard distancié du réel, de la situation de communication soit porté sur lui. Ainsi, « *écriture et grammaire [...] sont au centre de la constitution historique d'un rapport réflexif plus distancié au langage* » (Lahire, 1994, p 51). Dès les premiers apprentissages en lecture/écriture, l'école cherche à familiariser les élèves à une nouvelle façon de considérer la langue : elle doit être objectivée, mise à distance, être perçue de façon autonome du point de vue de ses diverses structures internes (phonétiques, grammaticales, sémantiques etc). Ce passage délicat d'une connaissance implicite à une connaissance explicite de la langue amène le jeune enfant à « *être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaires* » et à « *considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage* » (ibid., p 21). Les rapports aux langages se trouvent alors transformés : le savoir est objectivé et non incorporé ; les règles et normes sont explicites et non acquises dans l'interaction verbale ; l'apprentissage se fait à l'école et non dans la pratique.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

Cependant, Lahire a montré une différence fondamentale entre rapport scolaire au langage et rapport oral-pratique au langage des élèves de milieux populaires (1993a, 1994, 2008). Ces derniers ne parviennent pas à traiter le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même puisqu'indissociable du sens et de la situation verbale qu'il évoque. La « *confrontation contradictoire entre raison-scripturale scolaire et raison-orale pratique* » (Lahire, 2008, p 22) et les rapports au langage qu'elle sous-tend sont alors au cœur de l'inégale réussite d'appropriation de l'écrit. Les apports en sociolinguistique de Bernstein (1993) et Labov (1978) sont une voie de compréhension de ces rapports socio-différenciés au langage.

II.1.2 Écriture et rapports socio-différenciés au langage :

Les travaux de Bernstein (1993) et de Labov (1978) nous permettent de penser l'appropriation de l'écrit par le sujet lecteur-scripteur dans ses dimensions cognitives, sociologiques et linguistiques. Les thèses développées par ces deux auteurs ont des orientations différentes : la première celle de Bernstein, caractérisée de théorie du "déficit" envisage les rapports socio-différenciés au langage en termes de code restreint et de code élaboré ; la seconde, celle de Labov, en opposition à la notion de "handicap socio-culturel", propose une analyse en termes de différences et de conflit de normes linguistiques. Ces approches qui ont émergé dans les années soixante-dix sont tout à fait pertinentes à convoquer dans la mesure où elles mettent en exergue des rapports au langage synonymes de modes de fonctionnements particuliers, de rapports au monde spécifiques en lien avec la position occupée par le sujet dans la société.

Code élaboré/ code restreint et groupes sociaux :

La notion de code développée par Bernstein (1993) n'est qu'un aspect parcellaire de l'ensemble de ses travaux, elle a pourtant fait l'objet d'un usage exclusif, déformé puisque sorti de l'ensemble de son système théorique. Si on réintègre cette notion de code dans le cadre de pensée développé par l'auteur, trois orientations principales peuvent être retenues :

- L'environnement social dans lequel vit et se construit l'enfant détermine son rapport au monde tout en lui attribuant des rôles précis au sein de la famille et plus largement au niveau de la société. Ainsi, « *l'expérience sociale primaire acquise dans la famille* » (Ibid., p 230) influencerait la distribution des savoirs, les possibilités d'agir des membres d'une même

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

société et instaurerait des différences significatives d'un groupe social à l'autre. L'enfant serait alors soumis à deux modes de socialisation particuliers: celui des classes moyennes et celui des classes laborieuses.

- Ces deux formes de socialisation orienteraient le jeune enfant vers deux codes de parole différents. La notion de code caractérise deux formes d'usage du langage différenciées, deux modes de fonctionnement du langage, le code restreint dont disposent les enfants issus des classes laborieuses et le code élaboré dont disposent ceux issus des classes moyennes.

- Cet usage différencié du langage détermine à son tour deux modes cognitifs différents⁷⁰. Le premier ("les significations universalistes") issu du code élaboré est centré sur la structure des objets, sur leur relation et donc sur la pensée abstraite, au contraire, le second ("les significations particularistes") issu du code restreint, porte toute son attention sur les phénomènes concrets et immédiatement perceptibles.

Ce cadre d'analyse permet alors d'expliquer l'échec scolaire d'élèves issus de la classe laborieuse puisque l'école favorise ce premier mode cognitif, les "significations universalistes" : pour les enfants de classe moyenne ou supérieure, il y a en quelque sorte continuité entre l'école et les possibilités cognitives développées au sein de leur famille ; pour ceux de la classe laborieuse, il y a au contraire rupture symbolique dans leur mode d'appréhension du monde.

Pensée hors de son champ d'analyse, la notion de code restreint est venue dans les années soixante-dix appuyer la thèse du "handicap socio-culturel" ; caractérisée de théorie du déficit, cette notion a alors été largement contestée. Aujourd'hui, les apports de ce cadre interprétatif ne semblent plus contestables, la prise en compte des aspects socio-linguistiques et socio-cognitifs dans l'appropriation du langage écrit. Voici comment l'exprime Barré-de Miniac : « Avec le recul, on peut pourtant voir dans ce système théorique les prémises d'une tentative de caractérisation de rapports au langage, en relation avec des rapports au monde (social) d'une part, avec des modes de fonctionnement cognitif d'autre part » (2000, p 47). Ainsi, les

⁷⁰ Les travaux de Vygotski (1997) relèvent de la même façon les effets de l'environnement familial et notamment des interactions adultes-enfants sur le type de fonctions cognitives intériorisées par l'enfant : « le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant. Le développement du langage intérieur est déterminé pour l'essentiel par ses facteurs extérieurs, le développement de la logique chez l'enfant, [...] est directement fonction de son langage intériorisé » (p 197).

formes d'usage du langage sont envisagées dans leurs effets sur les modes de fonctionnement cognitifs.

Par la suite, nombre de recherches sont venues étayer et conforter ce cadre théorique⁷¹. Les travaux de Lahire (1993a, 1994, 2008) ont tout particulièrement montré les incidences de l'intériorisation de codes langagiers différenciés dans l'éducation puisque l'école favorise l'usage d'un "code élaboré" à travers une pensée explicite, réflexive et métalinguistique venant s'opposer aux habitudes langagières acquises par certains enfants au sein de leur famille : « *pour les élèves qui ont appris à parler dans des formes de relation sociale impliquant le plus souvent une maîtrise des mots en pratique, en situation, en interaction, en réaction, c'est à dire dans des formes de relations sociales au sein desquelles les actes de parole n'impliquent pas nécessairement que la parole devienne en elle-même un objet de conscience, le passage à l'école modifie radicalement les règles des jeux de langage et du même coup, le rapport au langage.* » (Lahire, 1993a, p 211). Selon cet auteur, la description du "code élaboré" proposée par Bernstein correspond clairement aux exigences langagières attendues par les enseignants. Par conséquent, l'école serait un milieu hostile à l'enfant de "classe populaire" se retrouvant brutalement confronté à un "code élaboré" entraînant un changement symbolique et social.

Conflit de normes linguistiques et groupes sociaux :

Le courant de la "différence", inscrit dans une contestation de la notion de handicap socio-culturel, envisage sous un autre angle les "rapports au langage" de jeunes de "classe populaire". L'approche de Labov (1978) se caractérise par une description linguistique approfondie des modes de fonctionnement langagiers interrogés en fonction de la situation particulière dans laquelle ils s'inscrivent, la situation scolaire occupant une place privilégiée dans son analyse⁷². Cette description l'amène à soutenir la thèse selon laquelle ce ne sont pas les compétences langagières du locuteur issu de la classe laborieuse qui sont à remettre en question ; l'impression de penseur de premier ordre que nous laisse le locuteur de classe moyenne est à référer à notre propre conditionnement à un langage qui représente la

⁷¹ Bautier (1995) a notamment constaté le lien entre mode de socialisation et construction de rapports au langage, à l'apprentissage et à l'école spécifiques.

⁷² Labov (1978) propose une analyse comparative de productions discursives entre des adolescents parlant l'anglais standard issus de la classe moyenne et ceux parlant le vernaculaire noir-américain utilisé par les groupes socio-économiques les plus bas.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

convention sociale. Ainsi, il serait plus adéquat d'envisager les différences linguistiques de ces deux classes en termes de performances corrélées à des normes différentes plus qu'en termes de compétences linguistiques et cognitives différenciées.

Le principal responsable de l'échec scolaire des enfants de "classe populaire" serait alors le conflit culturel opposant les valeurs et normes de l'école à celles des jeunes, opposition rendue visible par l'usage d'un code langagier propre à chaque culture. L'intérêt de l'orientation proposée par Labov est de ne pas attribuer essentiellement l'échec de ces enfants à leur code langagier "commun" mais de s'interroger sur l'attitude de résistance à la norme de la culture dominante qui peut être développée : « *que signifient les "difficultés", "échecs", "fautes" des élèves de milieux populaires (surtout), sinon l'expression objective d'un sentiment d'étrangeté éprouvé dans des formes de relations sociales particulières et la résistance objective à ces formes sociales ?* » (Lahire, 1993a, p 192). Cette appréhension des difficultés scolaires de jeunes issus de la classe laborieuse permet de réfuter radicalement la thèse du "handicap socio-culturel", la notion de code restreint n'apparaissant plus que comme une norme scolaire au service de la discrimination sociale. Le risque de cette notion était de fonder théoriquement une conception scolaire du langage, de retraduire le rapport des enseignants aux productions verbales des enfants de classe populaire (Lahire, 1993a).

Dans cette même perspective, Leclercq (1999) a mis en évidence, chez des adultes en difficulté à l'écrit, une interdépendance des dimensions cognitives et socio-cognitives avec les valeurs familiales et sociales. Ainsi, les valeurs de certains individus pourraient s'opposer radicalement aux valeurs dominantes axées sur des pratiques de l'écrit normées issues de l'école. Ce choc de culture, ce conflit de normes linguistiques pourraient alors expliquer les difficultés à l'écrit de certains adultes ainsi que l'obstacle que constitue l'apprentissage de ce code langagier particulier.

II.2 L'appropriation de l'écrit, la construction d'un rapport de savoir au monde:

Précédemment, le modèle allostérique de Giordan (1998, 2003) a mis en exergue le rôle primordial de l'intention, du sens, de la valeur des apprentissages dans la dynamique de

l'apprendre. La notion de rapports au savoir (Charlot, 1997, Beillerot, 1989)⁷³ souligne tout particulièrement les liens entre dimension affective et dimension cognitive de l'apprendre ; apprendre renvoie à l'élaboration intentionnelle d'un savoir, à la relation de sens entre le savoir et l'apprenant en situation d'apprentissage. Elle permet d'approcher plus spécifiquement les rapports au savoir d'apprentis lecteurs-scripteurs et les obstacles liés à la non adoption d'un rapport de savoir au monde. Les rapports secondarisés au savoir ainsi que l'imbrication des formes de rapport épistémique au savoir induits par l'appropriation de l'écrit feront l'objet d'une attention particulière.

II.2.1 Écriture et rapport secondarisé au savoir:

Le langage écrit mobilise des savoirs et savoir-faire sur la langue que le locuteur doit interroger, organiser de manière à produire ou recevoir un message. Par ailleurs, il intervient dans l'appropriation de connaissances liées au monde matériel et social. L'écrit peut alors être considéré comme « *un lieu d'appropriation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances* » (Barré-de Miniac, 2000, p 33) sur lui-même et sur le monde. Il suppose un rapport du sujet à ce savoir, rapport qui implique un rapport au monde qui est aussi rapport à soi, rapport aux autres puisque « *l'idée de savoir implique celle de sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même (il doit se défaire du dogmatisme subjectif), de rapport de ce sujet aux autres (qui construisent, contrôlent, valident, partagent ce savoir)* » (Charlot, 1997, p 70).

Le savoir construit et reconnu collectivement se présente sous la forme d'énoncés dé-contextualisés, autonomes et doit être en lui-même porteur de sens et de valeur dans le but d'être transmis aux membres de la société. La question du sens donné par un apprenant aux situations d'apprentissage occupe une place prépondérante dans les travaux de Charlot (1997)⁷⁴. Cet auteur envisage le rapport au savoir comme une relation singulière chargée de sens puisqu'elle concerne un sujet qui s'est construit une relation personnelle au savoir en fonction de son histoire, de ses expériences, de ses activités, relation qui questionne la valeur,

⁷³ Dans ce travail de recherche, nous avons opté pour la conception sociale du rapport au savoir (celle de Charlot et de ses collaborateurs) et non pour celle psychanalytique (celle de Beillerot et de ses collaborateurs). Notre approche de la littéracie met tout particulièrement en exergue la dimension sociale des rapports à l'écrit ; il nous a alors semblé pertinent de conserver cette dimension dans notre appréhension des rapports au savoir.

⁷⁴ Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme l'ensemble des relations organisées entre un sujet et tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

le sens induits par l'appropriation du savoir. Un apprenant pour qui le savoir sous sa forme substantialisée a de la signification en tant que telle suppose des rapports au monde, à soi, aux autres d'un type particulier. Ainsi, en formation, l'adoption d'un rapport de savoir au monde devrait faire l'objet d'une éducation particulière ; c'est ce processus intellectuel qui conduit à l'appropriation du savoir et non l'accumulation de connaissances. Concernant l'apprentissage de l'écrit chez des adultes, il s'agirait alors d'amener ces apprenants à s'inscrire dans un certain type de rapport au monde, de rapports à l'écrit qui implique, d'une certaine manière, un renoncement à d'autres formes de rapports à l'écrit.

Une recherche menée par l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) sur le rapport au savoir de collégiens de banlieue a montré les freins à l'appropriation que constituait la non adoption d'un rapport au monde spécifique à l'apprendre. Ainsi, un élève pourrait être en difficulté, non pas parce qu'il ne travaille pas mais parce qu'il réduit les exercices proposés à eux-même sans les lier à des apprentissages. Selon Reuter (2002), *« nombre d'élèves éprouvent [...] des difficultés à se repérer dans l'univers des tâches scolaires : ils en voient mal les finalités à long terme (sociales et pédagogiques : en quoi cela s'articule à un objet global?) et les finalités à court terme (quel est exactement l'objet didactique?) ; ils ne comprennent pas en quoi les connaissances et compétences mises en œuvre sont reliées à des compétences sociales fondamentales ; ils vivent chaque situation isolément, sans relation avec les autres. »* (p 110). Cette conception parcellaire de l'apprendre a été tout particulièrement interrogée par Bautier (1995) à travers la notion de rapport au langage. Selon elle, c'est la compréhension différenciée des situations d'apprentissages qui expliquerait l'échec de certains apprenants. Leur interprétation faussée de la tâche demandée et de sa fonction d'apprentissage ne leur permettrait pas d'acquérir de nouvelles connaissances : *« dans la plupart des interactions écrites ou orales étudiées, c'est la façon dont les locuteurs se représentent la situation, les enjeux qu'ils y voient, consciemment ou non, qui influencent la façon dont ils se saisissent du contenu langagier qui y est produit »* (Bautier, 1995, p 198). Apprendre nécessite d'*« aller au-delà de l'explicite de la situation immédiate pour la penser dans la cohérence de l'ensemble des activités scolaires et de leurs finalités »* (Ibid.). De ce fait, le rapport au savoir est aussi un rapport au langage d'un ordre particulier dans la mesure où le langage est constitutif du savoir.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

La notion de secondarisation⁷⁵ introduite par Bautier et Goigoux (2004) dans les sciences de l'éducation permet de mieux comprendre les inégalités d'apprentissage des élèves de classe populaire qui ne parviennent pas à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Ces derniers se situent dans "le genre premier" « *relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent* » (p 91). Or, l'école demande de façon implicite à ce que chaque écolier s'inscrive dans "le genre second" fondé « *sur une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, il suppose une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer* » (ibid.). La difficile prise de distance vis à vis des tâches, des objets et des mots ne leur permet pas de construire des significations secondes, sources d'apprentissages. Dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans être capables d'en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre⁷⁶. La notion de "secondarisation" implique un travail de décontextualisation des faits étudiés et l'adoption d'une finalité d'un niveau supérieur. Ce travail est primordial pour la maîtrise du système linguistique et la non-adoption d'une posture de secondarisation pourrait expliquer en partie les difficultés à l'écrit d'adultes. Apprendre suppose alors que le savoir soit soutenu par un type de rapport au monde qui lui donne un sens spécifique.

II.2.2 Écriture et rapport épistémique au savoir⁷⁷:

Charlot (1997, 2001) propose d'identifier un rapport épistémique au savoir qui désigne à la fois un processus d'objectivation, de réflexivité mais aussi de prise de conscience des opérations nécessaires à la maîtrise du savoir. Cet auteur identifie trois formes d'apprendre, de rapports épistémiques au savoir à partir du discours de collégiens : apprendre peut désigner (1) s'approprier un contenu de pensée sous une forme décontextualisée, (2) s'approprier une activité, (3) s'approprier des formes relationnelles liées à un savoir en particulier. Si on

⁷⁵ Le terme "secondarisation" vient de la distinction faite par Bakhtine entre "le genre du discours premier" et "le genre du discours second".

⁷⁶ Bautier et Rayou (2009) relient la notion de secondarisation à celle de littéracie étendue qui désigne la capacité chez l'apprenant à élaborer des lois générales qui transforment les expériences en savoir.

⁷⁷ Charlot (1997) a mis en évidence trois dimensions des rapports au savoir, épistémique, identitaire et social. Dans ce développement théorique, nous avons choisi d'insister sur la dimension épistémique du savoir qui permet d'approcher la spécificité de l'appropriation de l'écrit. Pour autant, ces trois dimensions feront l'objet d'une attention particulière dans l'analyse de nos données puisqu'elles permettent de comprendre, plus largement, le sens donné à l'appropriation de l'écrit.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

analyse les rapports à l'écrit des sujet à partir de ce cadre de pensée, apprendre à lire-écrire, c'est à la fois (1) apprendre un savoir dans le but de (2) maîtriser une activité (la lecture et l'écriture), (3) activité sociale impliquant des formes de sociabilité. Ainsi, « *non seulement l'écrit (lecture autant qu'écriture) est un composite de ces trois formes d'apprendre, mais aussi il faut introduire l'hypothèse d'interactions complexes entre ces trois formes* » (Barré-de Miniac, 2000 p 54). Pour autant, il faut avoir conscience que le réapprentissage des savoirs de base ne suppose en aucun cas indépendance et encore moins successivité de ces apprentissages. Par exemple, un adulte-apprenant pourrait s'être approprié le savoir-écrire, donc maîtriser l'activité d'écriture et pour autant ne pas être en mesure de produire un écrit inscrit dans une situation de communication impliquant des formes de sociabilité particulières. Inversement, un adulte-apprenant pourrait maîtriser ces formes de sociabilité mais être dans l'incapacité d'écrire au vue de ses lacunes vis à vis du savoir écrire. Ainsi, les difficultés d'appropriation de l'écrit pourraient se comprendre au regard de la non adoption de ce rapport épistémique spécifique au savoir, rapport épistémique à l'écrit qui suppose l'imbrication de ces trois formes d'apprentissage.

Nous l'avons dit, Charlot attribue une importance primordiale au sens, à la valeur donnée par un sujet à tout acte d'apprentissage ; il nous faut insister sur le fait que cette valeur et ce sens attribués à ce que l'on apprend ne sont jamais stabilisés et peuvent évoluer dans le temps. Ainsi, le rapport du sujet au savoir est un processus évolutif. Dans le cadre de notre travail, une attention particulière sera portée aux processus évolutifs du rapport au savoir lire-écrire tout comme aux aspects de ce rapport qui pourraient empêcher l'appropriation de l'écrit.

Pour clore cette réflexion, il faut relever que Charlot et ses collaborateurs présupposent un "rapport au savoir en général" : « *si on se donne d'abord le sujet, pour partir à la recherche du savoir, ou d'abord le savoir pour partir à la recherche du sujet, on ne peut pas penser le rapport au savoir. C'est le rapport lui-même qu'il faut se donner d'emblée* »⁷⁸ (Charlot, 1997, p 74). Or, une démarche qui ne tienne compte ni des sujets-apprenants, ni des savoirs et savoir-faire considérés nous paraît parcellaire dans la mesure où elle ne conduit pas à identifier précisément le rapport du sujet à un type de savoir en particulier en fonction des

⁷⁸ La démarche de recherche de l'équipe ESCOL est conforme à ce postulat ; à partir d'idéaltypes de rapport au savoir, ces chercheurs tentent de montrer comment ces derniers s'actualisent dans des savoirs en particulier.

activités cognitives qu'il suppose. Une spécification du rapport au savoir⁷⁹ permettrait alors d'orienter l'intervention didactique « *en relation avec les différentes activités et tâches au travers desquelles pourraient s'envisager l'infléchissement et la réorientation du rapport au savoir concerné par ces tâches* » (Barré-de Miniac, 2008, p 19). Ce besoin de spécifier le rapport au savoir analysé nous amène à inclure ce dernier dans les rapports à l'écrit des sujets⁸⁰.

II.3 L'appropriation de l'écrit, un processus de transformation des rapports à l'écrit du sujet :

L'ensemble des considérations abordées précédemment ont permis d'approcher l'appropriation de l'écrit sous la forme d'une acculturation à l'ordre littéracien. Cette acculturation passe par une transformation symbolique qui génère tensions et résistances chez les sujets. A l'instar de Besse et de ses collaborateurs (2003), nous proposons d'envisager l'appropriation de l'écrit comme un processus de transformation des rapports à l'écrit du sujet, proposition qui renvoie à la métamorphose conceptuelle inhérente à l'apprendre décrite par Giordan (1998, 2003).

Dans cette perspective, nous considérons les formes particulières d'organisation des rapports à l'écrit comme un modèle singulier de l'appropriation de l'écrit qui guide la manière dont le sujet va intégrer de nouvelles expériences. Ce mode d'appropriation de l'écrit est évolutif et des reconfigurations sont possibles : « *Chaque mode d'appropriation de l'écrit définit un système relativement stable de rapport à celui-ci, constituant ainsi une base à partir de laquelle les expériences nouvelles ont tendance à être intégrées. Ce mode peut, sous certaines conditions [...] être dépassé grâce aux progrès du mouvement d'appropriation, et ce sera alors un autre mode, une autre forme, d'appropriation qui sera plus pertinent pour décrire le nouveau rapport à l'écrit* » (Besse et alii, 2003, p 39). Au contraire, certaines personnes ont parfois tendance à se maintenir durablement dans un même mode de rapports à l'écrit. L'organisation en place perdure au détriment de la modification de la structure du système et ceci est d'autant plus vrai quand il s'agit de faibles lecteurs faibles scripteurs : « *L'être humain*

⁷⁹ Daunay (2007) reconnaît aussi l'intérêt pour la didactique de spécifier le rapport au savoir dans la mesure où elle « *permet d'appréhender le rapport des élèves aux contenus disciplinaires particuliers, dans des situations précises* » (p 193).

⁸⁰ Barré-de Miniac (2000) et Leclercq (2008b) envisagent le rapport au savoir inséré dans les rapports à l'écrit des sujets à travers une dimension de ces rapports nommée conception de la langue et de son apprentissage.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

est en effet partagé entre la transformation et la répétition. Or, chez l'adulte en difficulté sur l'Écrit, on constate fréquemment une fixation rigide sur certaines représentations, à la fois de lui-même et de la nature de l'écrit. Le mode d'appropriation conduit alors à conserver un certain rapport à l'écrit. Les éléments nouveaux au mode d'appropriation déjà élaboré par le sujet sont intégrés sans modifier la structure de ce système » (Besse et ali, 2003, p 39). C'est alors le maintien dans un même mode de rapports à l'écrit qui permettrait de comprendre pourquoi certaines actions de réapprentissage peuvent se révéler inefficaces sur du long terme. Certaines conceptions de l'écrit forgées par les individus au cours de leur parcours personnel peuvent s'avérer un obstacle à l'appropriation.

Besse et ali. (2003) ont construit un modèle d'analyse où l'appropriation de l'écrit s'organise et se joue sur cinq axes spécifiques⁸¹. Ce modèle de l'appropriation de l'écrit est proche de ceux du rapport à l'écriture de Barré-de Miniac⁸² (2000) et des rapports à l'écrit de Leclercq⁸³ (1999) mais s'en différencie, quelque peu, par une centration plus forte sur les aspects cognitifs des rapports à l'écrit. Ces modèles analytiques ont constitué trois outils heuristiques pour notre propre travail de recherche. Ces derniers nous invitent à penser le sujet dans la complexité de ses relations à l'écrit puisque les axes (ou dimensions) envisagées s'influencent mutuellement de par les « *interactions complexes et évolutives entre des aspects affectifs, cognitifs et linguistiques* » (Barré-de Miniac, 2000, p 25). Leurs interactions constantes signifient alors que si l'un des axes est modifié, c'est l'ensemble du système qui s'en trouve transformé : « *les transformations dans le rapport à l'écrit qui affectent l'un des axes décrits- considéré comme un sous-système du rapport à l'Écrit- introduisent un déséquilibre dans le système global (le rapport à l'écrit) et entraînent une nouvelle recherche d'équilibre par un jeu de modification sur les autres sous-systèmes [les autres dimensions de ces modèles].* » (Besse et ali., 2003, p 44).

⁸¹ L'axe de motivation, l'axe métalinguistique, l'axe des traitements cognitifs, l'axe des pratiques et l'axe métacognitif.

⁸² Barré-de Miniac (2000) a mis en évidence quatre dimensions composant ce rapport à l'écriture à savoir, (1) l'investissement de l'écriture en termes d'efforts et de temps consacrés aux activités de scription, (2) les opinions et attitudes à son égard, (3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et (4) les modes de verbalisation du processus scriptural.

⁸³ Leclercq (2008b) envisage les rapports à l'écrit autour de cinq dimensions : (1) pratiques de communication et usages, (2) performances langagières concrètes, (3) stratégies et fonctionnements dans les activités langagières, (4) conceptions de la langue et de son apprentissage, (5) interactions sociales situées et contexte de communication.

Conclusion du chapitre 5

Ce troisième volet théorique a permis d'appréhender plus précisément les processus induits par l'apprentissage de l'écrit. Le modèle allostérique de l'apprendre (Giordan, 2003, 1998) a constitué un premier modèle de compréhension de l'appropriation sous l'angle des transformations conceptuelles opérées par un sujet-apprenant dans un environnement donné. L'environnement didactique est alors envisagé en termes de situations susceptibles de favoriser ces modifications conceptuelles. D'ores et déjà, précisons que deux paramètres liés aux modes d'action pédagogique retiendront notre attention lors de l'analyse de nos données, le travail sur l'intentionnalité, le sens des apprentissages et les situations de confrontation à la réalité linguistique. La théorie du noyau central (Abric, 1989, 1994) est venue compléter cette conception de l'apprendre ; elle met tout particulièrement en évidence le rôle prépondérant des pratiques sociales sur la transformation des représentations du sujet.

Dans un second temps, nous avons envisagé l'appropriation en terme d'acculturation à l'ordre littéracien dans le sens d'une entrée dans la culture de l'écrit supposant chez l'apprenti lecteur-scripteur une modification de ses rapports au langage, au monde, modifications pouvant générer chez ce dernier des attitudes de défense et de ré-assurance de sa propre culture. De plus, à partir de la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997), nous avons montré l'obstacle que constituait pour des individus de milieu populaire la non-adoption d'un rapport signifiant et secondarisé au savoir lire-écrire. Finalement au regard des travaux de Besse et alii. (2003), nous envisageons l'appropriation de l'écrit en termes modifications opérées par l'apprenti lecteur-scripteur dans ses rapports à l'écrit.

Conclusion de la partie II

Cette seconde partie a porté sur la construction d'un cadre théorique autour de la notion de littéracie, notion convoquée pour penser les rapports à l'écrit et son appropriation. Celle-ci s'est découpée en trois temps. Un premier chapitre a été dédié aux spécificités de l'ordre littéracien, un second à la littéracie en tant que pratique sociale située et un dernier au processus d'acculturation induit par l'appropriation de l'écrit. En conclusion de cette partie, nous rappellerons tout d'abord les objectifs principaux de ce travail pour ensuite proposer une modélisation des rapports à l'écrit.

Objectifs de la recherche

Ce travail de recherche examine les effets d'une formation de base sur les rapports à l'écrit d'adultes "en situation d'insécurité à l'écrit". Il s'attache, d'une part, à saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit chez des salariés en insertion confrontés à un enseignement guidé de l'écrit, d'autre part, à identifier les attitudes de résistance face au changement. Notre approche située de la littéracie nous conduira par ailleurs à analyser les contextes professionnels et de formation en tant que sphères socialisatrices susceptibles de favoriser la reconfiguration des rapports à l'écrit des sujets.

Les processus évolutifs des rapports à l'écrit seront questionnés à partir d'un modèle d'analyse inspiré des travaux de Barré-de Miniac (2000), Besse et alii (2003) et Leclercq (2008b). Ce modèle propose d'intégrer les apports théoriques de la notion de littéracie qui nous ont permis de penser les différents éléments qui entrent dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'écrit. Chaque dimension des rapports à l'écrit mise en évidence ci-dessous sera analysée en termes de continuités et points de rupture dans les rapports à l'écrit des sujets.

Modélisation des rapports à l'écrit

Pour rendre opérationnelle la notion de rapports à l'écrit à des fins de cueillette et d'analyse des données, nous avons catégorisé les rapports à l'écrit en trois dimensions⁸⁴ :

(1) les pratiques et usages situés de l'écrit : cette dimension renvoie à la conception située de la littéracie en tant que pratique sociale façonnée par son contexte de réalisation et concerne les activités des sujets en matière de lecture-écriture en lien avec l'usage qu'en font les personnes. Nous proposons d'examiner l'intégration effective de l'écrit dans la vie de l'individu à travers trois critères:

- l'investissement de l'écrit : en référence aux travaux de Barré-de Miniac (2000), l'investissement de l'écrit est appréhendé à travers la *force d'investissement* et le *type d'investissement*. La force d'investissement désigne l'intensité de l'investissement des lecteurs-scripteurs (existence de pratiques, quantité, temps consacré, fréquence d'apparition) ; le type d'investissement s'attache à l'objet lui-même, c'est à dire aux pratiques de l'écrit mises en œuvre (types de textes, d'interaction, d'engagement (volontaire ou contraint), diversité de ces pratiques).

- l'usage de l'écrit : ce deuxième critère a trait à l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écrit et renvoie à la littéracie en tant que compétences linguistiques au service de pratiques techniques, cognitives, sociales, culturelles de l'individu. Il s'agit alors d'examiner les usages effectifs de l'écrit.

- le contexte littéracien : celui-ci renvoie à la situation dans laquelle se réalisent les pratiques de l'écrit. Il s'agit d'une part d'appréhender la manière dont ce contexte détermine et façonne ces pratiques, d'autre part, d'identifier quelles situations sont sources d'engagement ou, inversement de désengagement à l'écrit.

(2) les conceptions de la langue écrite et de son apprentissage: cette seconde dimension concerne les idées, représentations, jugements du sujet lecteur-scripteur à propos du langage

⁸⁴ Au démarrage de ce travail, nous avons envisagé une quatrième dimension des rapports à l'écrit, celle des performances concrètes à l'écrit. Nous avons ainsi recueilli les traces d'activités scripturales produites en formation par les salariés-apprenants, traces tirées des évaluations diagnostiques et finales réalisées par les formatrices en MSB. Toutefois, compte tenu du nombre important de personnes sorties de la formation sans avoir réalisé d'évaluations finales, une comparaison entre le début et la fin de la formation n'a pas été possible. Nous avons ainsi fait le choix de retenir une modélisation des rapports à l'écrit composée de trois dimensions tout en ayant conscience que d'autres critères auraient pu être intégrés.

PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION

écrit et de son apprentissage. Elle renvoie à l'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes, au "savoir de sens commun" construit par le sujet à propos de l'écrit, de sa nature, de sa place dans la société, de ses fonctions et de son fonctionnement. L'examen de trois aspects retiendra notre attention :

- les opinions et attitudes du sujet à l'égard du langage écrit : ces deux critères sont issus des travaux de Barré-de Miniac (2000) ; cette «*sous-catégorie des représentations sociales [...] recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard*» (p 121). Les attitudes et les opinions renvoient à la question "des motivations-représentations" constitutives de la compétence scripturale (Dabène, 1987) dans le sens de conceptions de la langue qui vont impulser ou non une dynamique dans la pratique de l'écrit.

- les verbalisations sur la langue écrite et son fonctionnement : ce second critère s'intéresse à la manière dont le sujet parle de ce système de réalisation linguistique et de son fonctionnement. Il s'agit alors, d'une part, d'appréhender le modèle normatif du langage écrit construit par le sujet, d'autre part, d'identifier la façon dont il verbalise les savoirs sur la langue travaillés en formation.

- le rapport à l'apprendre : ce dernier critère renvoie aux travaux de Giordan (1998, 2003) sur l'apprendre et ceux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir. Notre approche de l'appropriation de l'écrit fortement corrélée au sens donné à l'apprentissage de la langue écrite, nous conduit à interroger la valeur, les fonctions attribuées à cet apprentissage dans la vie des sujets. Par ailleurs, dans une approche compréhensive, les éléments constitutifs de ce rapport à l'apprendre constituant un obstacle à l'appropriation retiendront notre attention.

(3) les fonctionnements et stratégies dans les pratiques de l'écrit : cette troisième dimension tirée de la modélisation proposée par Leclercq (2008b) renvoie de manière générales aux procédures, modes de fonctionnement développés par le sujet lecteur-scripteur. Trois aspects seront particulièrement examinés :

- les types de fonctionnement à l'écrit : ce première indicateur s'intéresse à la manière dont l'apprenti-scripteur prend en charge les activités lectures et scripturales à travers des pratiques autonomes, dépendantes ou interactives de l'écrit.

*PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT
ET SON APPROPRIATION*

- le travail sur la trace mis en oeuvre : au regard des travaux de Goody cités précédemment, la matérialité de l'écrit suppose un travail sur la trace tant du point de vue de pratiques en production qu'en réception. Nous proposons d'appréhender si cette matérialité implique chez le lecteur-scripteurs la mise en œuvre de stratégies de contrôle et de révision de sa propre activité et quels procédés sont utilisés.

- l'attention portée au respect de la norme scripturale : en tant que système conventionnel (Dabène, 1987), l'écriture suppose la prise en compte par le sujet d'un ensemble de normes linguistiques. Il s'agit de comprendre dans quelles mesures cet ensemble de contraintes fait l'objet d'une attention particulière chez le lecteur-scripteur.

**Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS
LES RAPPORTS À L'ÉCRIT**

Introduction de la partie III

Cette dernière partie rend compte des observations empiriques menées en vue d'appréhender l'appropriation de l'écrit chez des adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique. Dans le troisième volet théorique de ce travail, nous avons envisagé cette appropriation sous la forme d'une métamorphose conceptuelle opérée par le sujet. Cette dernière suppose un processus d'acculturation à l'écrit qui ne s'opère pas sans résistance de la part du sujet. Son maintien dans un même mode de rapport à l'écrit peut s'avérer être un obstacle à l'appropriation.

Ainsi, cette recherche propose de saisir les continuités et points de rupture dans les rapports à l'écrit de faibles lecteurs/faibles scripteurs au regard des trois dimensions retenues⁸⁵ dans le cadre de cette recherche. Rappelons par ailleurs que l'inscription des témoins de notre enquête dans un double parcours, d'insertion par le travail et de formation de l'écrit nous conduira à interroger les effets de ce couplage formation/insertion sur les transformations opérées par le sujet.

Cette troisième partie se décompose en trois temps à travers (1) des éléments de compréhension de la manière dont nous avons pensé et mis en œuvre l'investigation empirique menée dans le cadre de cette recherche (chapitre 6), (2) la présentation des résultats de notre enquête (chapitre 7 et 8), (3) une représentation de l'appropriation de l'écrit en contexte d'insertion (chapitre 9).

⁸⁵ (1) Pratiques et usages situés de l'écrit, (2) conceptions du langage écrit et de son apprentissage, (3) stratégies et fonctionnements à l'écrit.

Chapitre 6 : Présentation de l'enquête de terrain⁸⁶

Introduction

Les informations exposées dans ce chapitre entendent procurer au lecteur les éléments de repérage lui permettant de comprendre la manière dont a été mise en œuvre l'enquête de terrain. Une présentation des principes méthodologiques soutenant l'investigation empirique, du protocole d'expérimentation mis en œuvre et enfin des caractéristiques du terrain d'enquête constitue les trois éléments majeurs de ce chapitre.

En introduction, rappelons que cette recherche se déroule dans le secteur de l'insertion par l'activité économique ; plus particulièrement, nous avons intégré, dans le cadre de ce travail empirique, trois Ateliers et Chantiers d'Insertion (ACI) du Nord-Pas de Calais qui proposent une formation à l'écrit aux salariés "en situation d'insécurité à l'écrit". Notre problématique est alors centrée sur la saisie des processus évolutifs des rapports à l'écrit de ces personnes "peu littéraciées".

I. Les principes méthodologiques de la recherche : sur le chemin de la compréhension

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative qui s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive. Cette approche compréhensive se singularise par la distinction radicale entre phénomènes humains et sociaux versus phénomènes naturels dans la mesure où les premiers sont porteurs de significations véhiculées par les acteurs. Selon Dumez (2012), ce positionnement intellectuel « repose sur le postulat que l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité » (p 48). De plus, d'après le principe d'inter-compréhension, cette approche admet que tout homme peut saisir le vécu, l'expérience d'un autre et ainsi avoir accès au sens qu'il donne à la réalité étudiée (Paillé, Mucchielli, 2003). Il s'agit alors pour le chercheur de mettre en mot les représentations, points de vue que s'est

⁸⁶ Les références bibliographiques citées dans ce sixième chapitre se situent en bibliographie dans la rubrique "méthodologie-épistémologie" (p 392).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

construit le sujet social de l'objet étudié et de le rendre intelligible. "Nommer", doit être envisagé dans une volonté de reconstruire et même de co-construire (avec le témoin) les significations attribuées au phénomène. Cette brève présentation de l'approche compréhensive nous conduit à insister plus particulièrement sur trois principes, trois considérations méthodologiques intimement liées à la saisie du phénomène étudié, ici les processus évolutifs des rapports à l'écrit. Ils ont largement guidé notre intervention sur le terrain et participé à la construction de notre posture épistémologique.

I.1 Posture analytique et statut de la parole du témoin⁸⁷ :

Dans ce travail de recherche, la méthode principale utilisée pour comprendre le phénomène étudié est l'entretien semi-directif. Le choix de cette méthode fera l'objet d'une attention particulière dans la seconde section de ce chapitre. Au préalable, il nous faut préciser que notre posture de recherche se veut analytique dans le sens où nous avons souhaité produire méthodiquement du sens à partir de l'exploitation de nos entretiens de recherche. Cette posture s'enracine dans une conception du social et de la parole ordinaire sur laquelle nous souhaitons revenir. Les travaux de Demazière et de Dubar (1997) ont largement contribué à ce positionnement méthodologique.

L'usage de l'entretien de recherche questionne tout particulièrement le statut du matériau, la valeur à donner à la parole des sujet enquêtés et donc l'utilité de tels énoncés (Demazière, 2007). Certains sociologues considèrent que tout ce qui est dit est objectivement exact, d'autres que le discours est une reconstruction subjective et donc que rien ne peut être tenu pour vrai ; enfin une position intermédiaire consiste à croire en la possibilité de séparer les faits tels qu'ils se sont déroulés des représentations et interprétations liées à leur remémoration. La mise en mot est alors considérée comme plus ou moins fidèle, comme déformante par rapport à une réalité que le langage ne pourrait retraduire. Cette conception des rapports entre social et langage diminue considérablement la valeur heuristique des matériaux produits en situation d'entretien ; ces derniers apparaissent problématiques, incertains, peu fiables. A l'instar de Demazière (2007), nous pensons que la question de la fidélité d'un discours produit en situation d'entretien n'a de sens que si la fonction privilégiée

⁸⁷ A l'instar de Blanchet (2012) , nous préférons le terme de témoin pour désigner les personnes interrogées lors de notre enquête de terrain. Il s'agit ainsi de ne pas réduire ces individus à de "simples fournisseurs d'information" pour le chercheur.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

du langage est descriptive, informative ; la représentation d'une réalité déjà là apparaît ainsi indépendante de sa mise en mot, de sa catégorisation.

Or, s'inscrire dans une démarche compréhensive du phénomène étudié suppose d'aller au-delà du déjà-là, du descriptif, de l'informatif pour saisir les significations construites par un sujet à propos d'un objet. L'approche compréhensive en Sciences Humaines et Sociales repose sur la conception d'un sujet producteur actif du social, donc, dépositaire d'un savoir qu'il s'agit de saisir de l'intérieur à travers le système de valeur de l'individu, et ceci, en vue d'atteindre une explication compréhensive du social (Kaufmann, 2007). Dans cette perspective, le langage est considéré différemment, comme un moyen pour ordonner le monde social, le catégoriser, lui donner du sens, le construire. C'est alors dans et par le langage que le social prend forme, que l'enquêteur peut approcher la réalité du sujet puisque la mise en mot est activité de construction de soi et du monde. Le discours du témoin apparaît alors comme une prise de position sur la question proposée, comme un acte de construction en situation d'une vision du monde, comme l'expression de sa définition des situations vécues, et c'est bien cette signification subjective qui doit être saisie : « *Explorer et reconstruire les univers de sens supposent de considérer le langage comme un véhicule du sens, comme une ressource pour produire de la signification, comme un outil de catégorisation, comme un vecteur d'interprétation subjective, c'est-à-dire d'appropriation du monde* » (Demazière, 2007, p 96).

Retenons que ce statut donné au langage permet de redonner toute sa place à sa fonction heuristique, de considérer l'entretien de recherche comme une méthode autorisant la saisie des systèmes de croyance des sujets. Le discours du témoin est alors un acte signifiant pour approcher les processus évolutifs des rapports à l'écrit des sujets. Relevons aussi la non transparence de la parole qui constitue une construction dialogique complexe. Saisir les univers de croyance qui s'expriment dans les entretiens en même temps qu'il se construisent dans l'interaction avec le chercheur, c'est alors analyser les mécanismes de production du sens (Demazière, Dubar, 1997). L'analyse de contenu (thématique et de discours) réalisée dans le cadre de ce travail s'inscrit dans cette perspective.

I.2 Approche située et globale des processus évolutifs des rapports à l'écrit:

En Sciences Humaines et Sociales, comprendre les significations élaborées par un sujet à propos d'un objet implique de resituer ces significations dans leur contexte ; ce contexte donne sens au fait étudié puisqu'il est source de conceptions particulières chez le sujet (Paillé, Mucchielli, 2003).

Dans cette perspective, Blanchet (2012) défend une approche ethno-sociolinguistique des faits de langue qui se présente comme une linguistique recadrée dans son contexte ; l'étude des contextes sociaux et culturels est au service de la connaissance des phénomènes et des communautés linguistiques : « *les pratiques linguistiques [sont] envisagées avant tout comme des pratiques sociales en interactions constantes avec leur environnement social et humain, produites par cet environnement* » (p 90). Appelée aussi "linguistique de la complexité", cette approche propose un positionnement épistémologique qui combine le double aspect ethnologique et sociologique ; ce positionnement favorise alors la saisie du phénomène dans sa complexité dans la mesure où l'étude des usages de la langue se veut globale et pluridimensionnelle. De la même façon, la recherche en didactique des langues et des cultures suppose une approche contextualisée qui adopte « *un point de vue "écologique" [...] [en considérant] les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive* ». (Blanchet, Chardenet, 2011, p 2).

Notre appréhension de la littéracie s'ancre dans cette approche globale et située des pratiques de l'écrit. D'une part, les diverses disciplines convoquées pour penser cette notion ont permis de saisir les multiples facettes qui lient le sujet à l'écrit, de penser l'apprenti lecteur-scripteur dans sa globalité et ainsi de construire un cadre d'analyse qui tente au mieux d'approcher la complexité du phénomène. D'autre part, la littéracie en tant que pratique située a impliqué une méthodologie qui tienne compte de l'ancrage socio-culturel et contextuel des dispositions littéraciennes. Rappelons que notre recherche se situe dans trois ACI du Nord-Pas-de Calais dans lesquels une formation à l'écrit est proposée aux salariés "peu littéraciés". Dès lors, notre investigation empirique s'est réalisée tant sur le lieu de travail, que sur le lieu de formation ; tous deux ont fait l'objet d'un recueil de données par observation directe. L'étude de ces deux

contextes a favorisé une compréhension globale et située des processus évolutifs des rapports à l'écrit des sujets. Cette compréhension s'inscrit dans un usage interprétatif direct du contexte (Blanchet, 2012) dans le sens où nous avons souhaité intégrer et mobiliser les contextes de la formation et de l'insertion par le travail dans la saisie des significations construites par le sujet. Ce positionnement méthodologique est « *en cohérence avec une théorie socio-linguistique "contextique" de la signification comme processus interprétatif d'une situation par la mobilisation d'un contexte, lui-même ciblé par des signaux langagiers et des expériences sociales* » (p 170).

I.3 Posture et implication du chercheur :

Notre recueil de données s'est principalement réalisé auprès de personnes en parcours d'insertion sociale et professionnelle éprouvant des difficultés dans la maîtrise des savoirs de base. Dès le début de notre investigation empirique, la fragilité de la situation des témoins a fait l'objet de réflexions et stratégies pour faciliter notre insertion sur le terrain d'enquête dans la mesure où nous la pensions déterminante pour approcher les processus évolutifs des rapports à l'écrit de ces personnes.

Mauger (1991) a mis en évidence le rapport de domination qui s'instaure de manière quasi automatique entre chercheur et témoin et ceci, d'autant plus quand un écart fort de position sociale existe. La situation d'enquête est une situation sociale qui implique une violence symbolique dans la relation enquêteur/témoin (Bourdieu, 1993). La position sociale du chercheur peut alors être évaluée par le sujet enquêté comme supérieure, notamment du point de vue de son capital culturel. Le refus de participation de certains salariés en insertion à notre enquête pourrait se comprendre au regard de la position inférieure que leur confère la situation d'enquête⁸⁸. De surcroît, notre présence, les interactions verbales et la prise de notes dans un carnet lors de nos observations de terrain par exemple, ou encore les incitations d'explicitation des conceptions de l'écrit des témoins, l'enregistrement de leurs propos en contexte d'entretien sont autant de situations inhabituelles pour ces témoins pouvant avoir un impact sur les propos recueillis et les actions observées. La présence de l'enquêteur sur le terrain reste avant tout une intrusion dans le monde de l'autre, intrusion qui ne se fait que dans

⁸⁸ Deux salariés-apprenants ont refusé de participer à notre enquête.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

un sens unique puisque nous cherchons à ce que le témoin se dévoile alors que nous lui dévoilons que peu de nous.

Ces situations d'enquête peuvent alors être considérées comme un quasi-procès, un quasi-examen pour le témoin qui plus est quand il se trouve dans l'impossibilité de manifester un moi positif, de garder la face. Le recueil de données par entretien auprès de personnes vulnérables est révélateur des difficultés pour l'enquêteur de libérer la parole du témoin ; ces situations conduisent bien souvent le témoin à faire part de ses difficultés, de situations parfois douloureuses et souvent cachées. Cette invitation à la parole peut alors être vécue comme un simple rappel à leur situation, source d'intimidation, de gêne voire de refus de dialoguer. Lahire (2012) a ainsi montré des formes d'autocensure chez le sujet qui déterminent tant les façons de dire les choses que les choses pouvant être dites ou ne pas l'être. Ces "effets de légitimité" peuvent alors conduire le témoin à sous évaluer voire à ne pas mentionner des pratiques qu'il perçoit comme moins légitimes et au contraire surévaluer des pratiques jugées comme porteuses de dignité culturelle. Quand bien même les enquêtés seraient tournés vers le désir de présenter une image de soi plus légitime, ceci peut être porteur de sens à savoir leur rapport à la culture légitime. Décoder l'entretien comme le résultat d'un processus de construction d'une image sociale considérée la plus convenable et ainsi relever les indices révélateurs de cette construction est une voie pour saisir les pratiques effectives des personnes, leur réalité sociale. Le statut donné à la parole du témoin (I.1 Posture analytique et statut de la parole du témoin) autorise cette appréhension du réel chez les sujets.

Sans toutefois prétendre neutraliser les effets de cet écart de position enquêteur/témoin, nous avons cherché à l'atténuer autant que possible. Une approche visant la proximité, l'établissement d'un cadre emphatique, d'une relation de confiance et d'une attitude de non-jugement a facilité l'émergence de la voix du sujet (Payet, Rostaing, Giuliani, 2010). Pour cela, en amont de la première phase d'entretiens, nous avons souhaité réaliser des observations de situations d'enseignement/apprentissage de façon à nous faire connaître des témoins, à leur expliquer les objectifs de notre recherche, à échanger avec eux de manière informelle. De plus, majoritairement, cette présence en formation a permis une sollicitation directe des témoins pour la réalisation d'entretiens sans que leur participation face l'objet d'une injonction institutionnelle explicite. Cependant, il paraît illusoire de croire que l'enquêteur ne fait pas l'objet d'un rattachement à l'institution par une partie des salariés en insertion. La position

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

"affaiblie" du témoin peut de ce fait le contraindre à accepter la situation d'enquête pour satisfaire et ne pas contrarier les représentants de son institution. Se pose alors la question de la valeur des données d'un point de vue épistémologique, méthodologique ou encore éthique quand la situation d'enquête s'inscrit dans un cadre injonctif. Notre positionnement nous a conduit, d'une part, à toujours préciser aux salariés qu'ils étaient libres de refuser l'interview, d'autre part, à écarter de l'analyse les entretiens qui nous ont paru s'inscrire dans un cadre injonctif limitant grandement l'expression du témoin.

Notre intégration dans le lieu d'investigation s'est ainsi faite de façon progressive, au fil de nos présences successives sur le terrain et rencontres avec les protagonistes. L'adoption d'une posture intérieure/extérieure (Blanchet, 2012) a facilité un positionnement combinant implication et distance vis à vis de notre objet de recherche et des témoins. Ainsi, nous nous sommes positionnées en tant que non-experte du secteur de l'IAE, des activités professionnelles y prenant place tout en ayant une expérience de formatrice bénévole en MSB. Il s'agissait alors pour nous de co-construire avec les salariés-apprenants les significations liées au processus étudié, significations interrogées et mises en lien avec la formation à l'écrit et l'activité professionnelles dans lesquelles ces témoins prenaient place. Si nos observations et notre insertion dans le terrain d'investigation ont facilité notre compréhension des phénomènes de l'intérieur, il n'en demeure pas moins que nous sommes restées extérieures au monde de l'insertion par le travail auquel nous n'appartenions pas. En sociologie-clinique, cette combinaison intériorité/extériorité a suscité une réflexion particulière des tenants de cette approche, réflexion qui a permis de questionner notre propre posture : « *La tâche de la sociologie clinique est de chercher la bonne posture entre la proximité et la distance, entre l'attention au vécu et l'analyse des déterminations sociales, entre la prise en compte du sujet comme agent d'historicité impliqué dans la production de la société et l'analyse des conditions de son assujettissement* » (Hanique, Gauléjac, Roche, 2012, p 368).

Les trois considérations méthodologiques abordées dans cette première section ont constitué un socle nous permettant à la fois de mettre en œuvre notre investigation de terrain et de penser sa mise en œuvre. Un retour sur ces fondements méthodologiques nous a semblé important dans la mesure où ils dessinent notre propre posture épistémologique.

II. Protocole d'investigation mis en œuvre :

Cette deuxième section présente le protocole d'investigation mis en œuvre lors du recueil de données. D'une part, nous reviendrons sur la problématique et présenterons le cadre d'analyse de cette recherche. D'autre part, une explicitation de la démarche globale et des méthodes de recueil de données dont nous avons fait usage permet de montrer comment s'est déroulé concrètement le recueil de données.

II.1 Retour sur la problématique et présentation du cadre d'analyse :

En amont de notre recueil de données, nous avons défini un cadre de référence théorique (deuxième partie de ce travail) ; le champ de la littéracie nous a permis de penser les différentes dimensions qui entrent en jeu dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'écrit, de penser l'appropriation de l'écrit en tant que processus de transformation conceptuelle opérée par le sujet. Ce dernier implique une modification des rapports à l'écrit des sujets et c'est bien la saisie de ces processus évolutifs qui est au cœur de notre travail de recherche. En outre, dans une approche compréhensive du sujet, nous proposons également de mieux appréhender ce qui peut favoriser ou au contraire freiner les changements opérés dans les rapports à l'écrit de ces salariés-apprenants.

Rappelons que ce travail de recherche propose de comprendre ces processus évolutifs en lien avec l'inscription des témoins de notre enquête dans un double parcours, de formation guidée à l'écrit et d'insertion par le travail. Ainsi, notre question de recherche s'énonce de la façon suivante : *quels sont les effets d'une formation en MSB sur les rapports à l'écrit d'adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" ?- Le cas d'apprenants-salariés en parcours d'insertion par l'activité économique.* Cette question de recherche est soutenue par l'hypothèse suivante : le couplage formation/insertion pourrait être porteur de sens chez ces adultes qui réinvestiraient les acquis de la formation dans leur contexte social et professionnel et ainsi appréhenderaient les bénéfices de la maîtrise de l'écrit comme aide à leur insertion.

En conclusion de la partie théorique de ce travail, nous avons dégagé une modélisation des rapports à l'écrit autour de trois dimensions, celle-ci a constitué un support à l'élaboration du cadre d'analyse de notre recherche, à la construction de nos hypothèses de travail et à la

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

précision des éléments pertinents à relever lors de notre recueil de données (Annexe 2 : cadre d'analyse de la recherche, p 400)

II.1.1 Hypothèse 1 : l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion favorise un réinvestissement des compétences littéraciennes dans son contexte social et professionnel

Cette première hypothèse de travail suppose que l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion génère chez le sujet un réinvestissement des compétences à l'écrit développées en formation, réinvestissement qui s'opère dans son contexte professionnel et social. Rappelons la double dualité de l'accompagnement en ACI ; elle impliquerait chez le sujet un ensemble de pratiques lectorales et scripturales nécessaires à son insertion professionnelle et sociale, dans et vers l'emploi.

Notre acception de la littéracie en tant que pratique sociale située nous conduit à appréhender le contexte insertionnel comme un élément déclencheur de pratiques de l'écrit dans le milieu social et professionnel des salariés-apprenants. Cette hypothèse est à référer à la première dimension des rapports à l'écrit retenue intitulée "pratiques et usages situés de l'écrit".

Trois sous-hypothèses ont été dégagées :

1. Les contextes professionnel et social du sujet sont des cadres propices au réinvestissement des compétences littéraciennes.
2. Ces adultes ont un investissement plus grand dans les pratiques de l'écrit (en production et réception).
3. L'usage de compétences linguistiques au service d'activités sociales et professionnelles variées favorise chez le sujet une meilleure maîtrise de son environnement.

II.1.2 Hypothèse 2 : leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage tendent à se transformer au regard du couplage parcours de formation/insertion

Cette seconde hypothèse suppose une amélioration des conceptions de la langue et de son apprentissage chez les témoins de notre enquête. Notre appréhension de la littéracie et de son appropriation en terme d'acculturation à l'écrit implique une transformation conceptuelle chez le sujet. Le couplage parcours d'insertion/formation est envisagé en termes d'effets

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

amplificateurs sur ces transformations. Cette hypothèse renvoie à la dimension 2 des rapports à l'écrit retenue dans le cadre de ce travail, à savoir "les conceptions de la langue écrite et de son apprentissage".

Trois sous-hypothèses ont été définies :

1. Le réinvestissement des compétences littéraciennes en contexte social et professionnel favorise le développement d'opinions et d'attitudes à l'égard de l'écrit et de soi-même plus conciliantes.
2. Le couplage formation/insertion inscrit le sujet dans un rapport à l'apprentissage de l'écrit porteur de sens chez le sujet-apprenant.
3. Cet intérêt porté au langage écrit et à sa maîtrise s'actualise à travers des conceptions de la langue et de son fonctionnement plus adaptées.

II.1.3 Hypothèse 3 : leurs stratégies et fonctionnements à l'écrit montrent un engagement plus fort dans les pratiques de l'écrit.

Cette troisième hypothèse implique la mise en œuvre de fonctionnements et stratégies démontrant un engagement plus fort dans les pratiques de l'écrit depuis le suivi de la formation de base. Celle-ci renvoie à la troisième dimension des rapports à l'écrit retenue, "les fonctionnements et stratégies à l'écrit".

Elle se décline en trois sous-hypothèses :

1. L'apprenti lecteur-scripteur s'engage de manière plus autonome dans les pratiques de l'écrit.
2. Les stratégies développées à l'écrit montrent un travail sur la trace graphique plus marqué.
3. Leur attention portée à la norme scripturale et à son respect est renforcée.

II.2 Modalités d'élaboration du corpus :

Les modalités d'élaboration du corpus de la recherche sont plurielles ; l'entretien semi-directif (et entretiens informels), l'observation ont permis de saisir empiriquement les évolutions des rapports à l'écrit des sujets. Nous avons souhaité distinguer, celles qui ont été menées en vue de saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit à proprement parlé, de celles portant sur les contextes littéraciens dans lesquels sont intégrés les témoins de l'enquête. Ces dernières

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

s'inscrivent dans une volonté d'approcher les effets déterminants de ce contexte sur les processus de transformation du sujet. De ce fait, la combinaison des méthodes d'investigation a favorisé une appréhension globale du phénomène étudié.

II.2.1 Des méthodes d'investigation en vue de saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit:

La méthode d'investigation développée pour saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit des salariés est l'entretien thématique semi-directif mené auprès de vingt-huit salariés apprenants. Elle s'est réalisée selon deux protocoles d'investigation⁸⁹ :

(1) d'une part, les transformations opérées ont été étudiées de façon rétrospective au moins six mois après le début de la formation. Placés en situation réflexive, ces salariés-apprenants sont amenés à analyser les effets de la formation de base sur leurs rapports à l'écrit⁹⁰. Cette enquête préliminaire par entretien a concerné 11 salariés-apprenants en parcours d'insertion par le travail. Elle s'est réalisée de novembre 2012 à janvier 2013.

(2) d'autre part, ces transformations ont été appréciées de façon comparative à deux temps distincts du parcours de formation MSB, en début de parcours (temps 1) et en fin de parcours (temps 2). Ces séries d'entretiens ont été menées selon un rythme qui doit permettre d'établir un éventuel passage d'un rapport à l'écrit à un autre et d'en comprendre les ressorts subjectifs⁹¹. 32 entretiens ont été conduits (17 entretiens en première vague et 15 en seconde)⁹². Ils se sont déroulés de février à juillet 2013.

L'intention générale de la méthode d'investigation par entretien semi-directif menée auprès des salariés-apprenants était de recueillir leur parole en vue de saisir les processus évolutifs de leurs rapports à l'écrit à travers leurs usages de l'écrit, leurs conceptions de la langue et de son

⁸⁹ Les contraintes de terrain pour toucher un nombre relativement important de salariés-apprenants nous ont conduit à diversifier le protocole d'investigation à travers ces deux modalités de recueil de données par entretien. L'intérêt de ces deux procédés, le premier venant en amont du second, était de pouvoir bâtir le protocole 2 (initialement prévu) en nous appuyant sur les données tirées du protocole 1.

⁹⁰ La grille des entretiens se situe en annexe (Annexe 3 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze salariés-apprenants en T2, p 404)

⁹¹ La grille des entretiens se situe en annexe (Annexe 4 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-sept salariés-apprenants en T1+T2, p 408)

⁹² Deux témoins sont sortis du dispositif d'insertion par le travail sans que nous puissions réaliser un second entretien avec eux (Yves et David). Par ailleurs, un autre témoins (François) a arrêté la formation au bout de quelques séances. Sur les 28 témoins constituant notre échantillon, nous n'avons pu analyser les processus évolutifs des rapports à l'écrit seulement chez 25 témoins.

apprentissage et le sens qui leur était affecté dans le cadre d'un parcours d'insertion, leurs fonctionnements et stratégies à l'écrit.⁹³

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité⁹⁴. Le mode d'analyse de ce corpus est l'analyse de contenu (Bardin, 1977). D'une part, une analyse des signifiés (analyse thématique) a été menée ; elle vise à repérer des noyaux de sens présents dans le discours des enquêtés de manière à identifier les éléments de connaissance qui s'en dégagent. L'organisation des informations et le souci de rigueur dans le classement ont permis de réaliser un certain nombre de catégorisations permettant une lisibilité plus grande des résultats. D'autre part, une analyse des signifiants (analyse de discours) a été mise en œuvre. En référence aux travaux de d'Unrug (1977), le discours recueilli a été considéré comme "une parole en acte", porteur de significations dans son organisation même ; une attention particulière a été accordée aux occurrences, co-occurrences et disjonctions présentes dans le discours des témoins.

II.2.2 Des méthodes d'investigation en vue de saisir le contexte littéracien des témoins :

Pour compléter notre compréhension du phénomène étudié, nous avons mené des observations⁹⁵ et des entretiens (formels et informels) nous permettant de saisir les contextes littéraciens dans lesquels prenaient place les témoins "apprenants". Les effets de ces derniers sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit ont tout particulièrement été interrogés. Deux contextes littéraciens ont fait l'objet d'une attention particulière, (1) celui du milieu professionnel et (2) celui du milieu de formation:

⁹³ Dans l'analyse de nos données, nous différencions ces deux catégories de témoins par la notation suivante : T2 pour les témoins issus du premier protocole et T1 & T2' pour les témoins issus du second.

⁹⁴ Les retranscription intégrale des entretiens se situent dans le CD-ROM situé en dernière couverture du document. Un premier fichier intitulé " retranscriptions_entretiens_T2" regroupe les entretiens réalisés selon le premier protocole d'investigation ; le second fichier intitulé "retranscriptions_entretiens_T1+T2" regroupe ceux réalisés selon le second protocole ; le troisième fichier, "retranscriptions_entretiens_formatrice", regroupe ceux réalisés avec les trois formatrices en MSB. A titre indicatif, précisons que l'ensemble de ce verbatim représente plus de cinq cents pages dactylographiées.

⁹⁵ La démarche adoptée est de type monographique ; la tenue d'un journal de bord a permis de consigner les faits quotidiens et significatifs observés auxquels se sont ajoutés un ensemble de questionnements, d'idées, de pistes de réflexion permettant de lier "observé" et problématique de recherche.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

(1) une investigation par observation a été menée dans le milieu professionnel des témoins⁹⁶. Nous avons ainsi observé le salarié dans l'effectuation de ses tâches quotidiennes de travail, d'une part, pour identifier les pratiques de l'écrit auxquelles il était confronté, d'autre part, pour mesurer les difficultés qu'il rencontrait dans leur réalisation. Ces observations ont été complétées par des entretiens informels menés au moment-même de la réalisation de l'activité professionnelle. Ces derniers ont permis de comprendre dans quelles mesures les tâches lecturales et scripturales étaient mises en œuvre par les salariés, leur manière de penser ces activités. De surcroît, quand les pratiques littéraciennes étaient contournées dans le milieu professionnel, il s'agissait de comprendre comment le salarié menait à bien son activité, quelles compétences pragmatiques étaient convoquées. Ces entretiens informels ont fait l'objet d'un questionnement variable en fonction des contraintes de l'activité professionnelle. Enfin, un recueil de traces d'activités scripturales et lecturales a été réalisé pour identifier les caractéristiques de ces tâches.

(2) le milieu de formation en MSB a aussi fait l'objet d'une investigation par observation⁹⁷. Ces observations ont permis de dégager d'une part, les modes d'enseignement mis en œuvre par les trois formatrices en MSB intervenant auprès des témoins, d'autre part, de recueillir les traces de leur activité (supports pédagogiques). Par ailleurs, une enquête par entretiens thématiques semi-directifs⁹⁸ a été menée auprès de ces formatrices afin d'appréhender plus spécifiquement la manière dont elles pensaient leur enseignement auprès de ce public d'apprenants. Lors de ces entretiens, nous avons choisi de confronter les formatrices aux traces de leur activité de formation en les amenant à expliciter leurs choix concernant trois supports utilisés lors des séances de formation observées. Le rôle donné à ces témoins est une compréhension plus globale des effets de la formations sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit des salariés au regard des modes d'enseignement mis en œuvre.

⁹⁶ Nous avons fait le choix de ne pas réaliser de grille d'observation de l'activité professionnelle des salariés mais de consigner l'ensemble de nos observations dans un journal de bord. Après chaque temps d'observation, ces données ont fait l'objet d'une mise au propre ; ces observations *in situ* ne nous permettant pas toujours de noter l'ensemble des faits observés, des compléments ont régulièrement été apportés. Ce retour sur nos observations nous a par ailleurs permis de prendre du recul par rapport aux informations annotées et d'entamer un premier travail d'analyse.

⁹⁷ Après plusieurs séances d'observation de séances en MSB, une grille a été confectionnée (Annexe 6, grille d'observation des séances de MSB, p 414) de manière à systématiser notre recueil de données autour de plusieurs critères relativement larges. Toutefois, l'usage du carnet de bord venait en complément de cette grille et permettait de garder une vision globale et ouverte des modes d'action pédagogique mis en œuvre et des attitudes des apprenants face à ces derniers.

⁹⁸ Les grilles d'entretien se situent en annexe (Annexe 5 : Entretiens semi-directifs réalisés avec les formatrices, p 412).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Les méthodes d'investigation menées en vue de saisir le contexte littéracien des témoins ont donné lieu à 50 heures d'observation d'activité professionnelle⁹⁹, 80 heures de séances de formation en MSB complétées par des entretiens formels et informels menés respectivement avec les trois formatrices et les salariés en insertion.

III. Les caractéristiques des terrains d'investigation :

Dans cette troisième section, nous proposons de resituer notre recherche dans son contexte de réalisation à travers la présentation de nos terrains de recherche. Au préalable, nous reviendrons sur le choix de l'insertion par l'activité économique et de la formation de base comme lieux d'investigation. Dans le cadre de ce travail, nous avons intégré trois structures d'insertion par l'activité économique ainsi que trois formations à l'écrit auxquelles participe une partie des salariés de ces structures. Nous les présenterons dans l'ordre chronologique de notre insertion sur ces terrains¹⁰⁰. En troisième lieu, nous dégagerons le profil du public ciblé par cette enquête.

III.1 Choix des terrains d'investigation :

Notre recherche se déroule dans le secteur de l'insertion par l'activité économique et plus particulièrement dans des ACI du Nord-Pas de Calais qui proposent à leurs salariés "en situation d'insécurité scripturale" une formation à l'écrit. Il nous faut relever que les ACI constituent la première étape initiatrice de ce parcours d'insertion par l'économique, ils accueillent les personnes les plus éloignées de l'emploi et donc concentrant le plus de salariés en difficulté à l'écrit. Ces structures sont alors particulièrement investies dans la formation à l'écrit de leurs salariés¹⁰¹ ; de ce fait, elles représentaient pour nous l'opportunité de toucher un échantillon suffisant de témoins inscrits dans un double parcours, d'insertion par le travail et de formation à l'écrit.

⁹⁹ Pour des raisons de sécurité, un ACI, la ferme des Vanneaux a refusé que nous réalisions des temps d'observation d'activité professionnelle dans le secteur des espaces naturels sensibles.

¹⁰⁰ Les modes de fonctionnement des SIAE, ses cadres législatifs et idéologiques ont fait l'objet d'une investigation théorique et empirique développée dans la première partie de ce travail (Partie I : l'insertion par l'économique, un espace de gestion "des inemployables", p 17). Dans cette partie méthodologique, il s'agit de centrer notre présentation sur les structures que nous avons intégrées dans le cadre de notre investigation.

¹⁰¹ Information recueillie auprès de la chargée de mission juridique de l'Union Régionale de l'Insertion par l'Activité Économique, le 26 octobre 2011.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Le choix pour ce contexte particulier n'est pas anodin et s'inscrit dans une volonté de comprendre les effets de ce double parcours sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit de nos témoins. En effet, au démarrage de cette recherche, nous supposons que l'association de ces deux parcours, d'insertion par le travail et de formation à l'écrit, pouvait avoir une incidence sur les rapports à l'écrit des sujets ; dans ce contexte particulier, le recouvrement de sens pour l'écrit et son apprentissage (Charlot, 1997, 2001) nous semblait intéressant à interroger. A ce titre, Guéguen (2000) envisage l'agir comme le territoire des apprentissages : *« une stratégie de remédiation ne paraît possible que fondée sur l'expérience de l'action et médiatisée par l'alternance. En particulier, c'est la seule possibilité, pour des personnes installées dans une refus, de retrouver le sens profond, personnel et fonctionnel, du langage »* (p 149). La formation à l'écrit couplée à une insertion par le travail semblait ainsi constituer des contextes favorables pour examiner les transformations opérées par le sujet dans ses rapports à l'écrit.

Par ailleurs, nous avons souhaité diversifier les ACI dans lesquels nous avons réalisé notre recueil de données et sommes intervenues principalement dans trois structures différentes¹⁰² de manière, d'une part, à toucher un nombre suffisant de témoins, d'autre part, à mesurer les effets variables de l'activité professionnelle et de la formation en MSB sur les rapports à l'écrit des sujets. Nous supposons que l'insertion du sujet dans un environnement littéracien professionnel particulier, que les modes d'enseignement de l'écrit mis en œuvre par les formatrices pouvaient avoir un impact différent sur l'appropriation de l'écrit par le sujet. Le choix de trois structures d'insertion et donc aussi de trois formations à l'écrit s'inscrit dans cette volonté de réintégrer le phénomène étudié dans son contexte et d'interroger les effets variables de ce contexte sur celui-ci.

III.2 Brève présentation de ces terrains :

Les lieux de l'insertion par le travail et de formation à l'écrit constituent les terrains que nous avons intégrés dans le cadre de notre investigation. D'un point de vue déontologique, il nous a semblé important d'informer les représentants de la structure d'insertion, les formatrices et les témoins du déroulement de notre recherche. Chaque rencontre avec les représentants de la structure a fait l'objet de la remise d'un document précisant de manière synthétique l'objet de

¹⁰² L'enquête préliminaire a été menée auprès de onze salariés ; cinq d'entre eux n'appartenant pas à ces trois ACI.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

ce travail, ses objectifs et le protocole de recueil de données envisagé. Il s'agissait ainsi en amont de mesurer les possibilités pour nous de réaliser ce travail dans ces établissements et de remporter l'adhésion de l'ensemble de ses protagonistes avant notre engagement sur ces terrains. Cette phase préliminaire a largement facilité notre intégration sur les terrains d'investigation.

Dans cette seconde section, nous proposons de présenter brièvement les structures d'insertion ainsi que les formations à l'écrit que nous avons intégrées. Pour les besoins de l'exposé, nous abordons conjointement l'ACI et la formation qui lui est rattachée.

III.2.1 La Ferme des Vanneaux à Roost Warendin :

La ferme des Vanneaux constitue notre premier terrain ; cet ACI situé à Roost Warendin compte 90 postes en insertion. Ses secteurs d'activité sont les espaces verts, les espaces naturels sensibles, la restauration, le maraîchage et l'animation d'une ferme pédagogique, le bâtiment. En 2011, cette structure a accueilli 142 personnes en insertion.

Nous y avons rencontré en entretien neuf salariés¹⁰³ et avons réalisé 34 heures d'observation de séances de formation à l'écrit auxquelles participaient ces salariés¹⁰⁴. Cette formation à l'écrit est dispensée au sein même de la structure d'insertion par une formatrice extérieure (Michèle) qui intervient tous les mercredis (hors vacances scolaires) de 8h30 à 10h30 puis de 10h30 à 12h30 auprès de deux groupes successifs (de cinq et six personnes). Ainsi, chaque groupe effectuait deux heures de formation par semaine.

De façon générale, cette formation se réalisait en collectif, c'est à dire que l'ensemble des apprenants travaillait sur les mêmes savoirs de base, réalisait les mêmes activités¹⁰⁵.

Sur l'année 2012/2013, onze salariés en insertion ont participé à cette formation. Ce groupe de formation est resté relativement stable puisque seuls deux apprenants ont arrêté la formation au cours du mois de février, le premier a abandonné, le second n'a pas eu son contrat d'insertion renouvelé et a donc quitté la structure d'insertion tout comme la formation de base.

¹⁰³ Juliette, Luc, Fabrice, Adrien, Gilles, Jordan, Bernard, Pierre, Yves.

¹⁰⁴ Rappelons que pour des questions de sécurité, cette structure a refusé que nous réalisions des temps d'observation d'activité professionnelle en Espaces Naturels Sensibles.

¹⁰⁵ Seuls deux apprenants présents respectivement dans chaque groupe étaient de niveau débutant et travaillaient de manière individuelle sur des exercices en fonction de leur niveau.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

III.2.2 Ageval à Valenciennes :

Notre second terrain d'investigation, Ageval, se situe à Valenciennes et compte 360 postes en insertion. Sur l'année 2011, Ageval a embauché 485 salariés en insertion dans cinq domaines d'activité : les espaces verts, la propreté urbaine (PU), le bâtiment, la mécanique et la menuiserie.

Nous y avons réalisé des entretiens avec douze salariés en insertion¹⁰⁶. Sur cet échantillon, nous avons observé pendant 20 heures le travail de six témoins dont le secteur d'activité est la propreté urbaine (PU)¹⁰⁷ ; par ailleurs, nous avons effectué 25 heures d'observation de séances de formation. Cette seconde formation à l'écrit était aussi dispensée par une formatrice extérieure (Houria) au sein même d'Ageval. Elle se réalisait tous les mercredis de 8h à 12h (hors vacances scolaires) ; les salariés apprenants effectuaient ainsi quatre heures de formation hebdomadaires.

A la différence de la première formation observée, celle-ci se réalisait de manière individualisée ; chaque apprenant travaillait sur des fiches d'exercices en fonction de son niveau et de sa progression. Par ailleurs, en entrée et sortie permanente, cette formation comptait un effectif de quinze apprenants ; cependant, le groupe était instable dans le sens où régulièrement des salariés arrêtaient la formation (le plus souvent car leur contrat se terminait) et d'autres y entraient.

III.2.3 Quoi de neuf docteur (QND) à Villeneuve d'Ascq :

QND constitue notre troisième terrain d'investigation. Cette association d'insertion sociale et professionnelle située à Villeneuve d'Ascq compte 15 postes d'insertion avec une activité restauration et une activité multi-services (blanchisserie, repassage, retouche). Sur l'année 2011, elle a embauché 18 salariés en insertion.

Nous avons rencontré en entretien deux salariés intervenant dans le domaine de la restauration et avons réalisé un temps d'observation d'activité professionnelle de 30 heures et de séance de formation en MSB de 21 heures. Cette formation se déroulait hors des locaux de QND et était dispensée par une formatrice extérieure (Élisabeth) qui intervenait auprès d'un groupe inscrit

¹⁰⁶ Claudine, Jean, Steeve, Julie, Noëlle, Leïla, François, Ali, Mohamed, David, Romain et Alain.

¹⁰⁷ Julie, Noëlle, Leïla, François, Ali, Mohamed.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

dans le dispositif compétences clés¹⁰⁸ dont l'effectif était en moyenne de dix personnes. Elle se réalisait tous les mercredis de 9h à 12h et de 13h30 à 16h30. Ainsi, les deux témoins de notre échantillon effectuaient six heures de formation hebdomadaires.

Au niveau de l'organisation générale, cette formation alternait temps collectifs et temps individuels en fonction des besoins et de l'avancée de chacun. Le dispositif compétences clés étant en entrée et sortie permanente, le groupe de formés pouvait varier d'une semaine sur l'autre.

III.3 Profil des témoins ciblés par l'enquête:

L'enquête a porté sur deux catégories de témoins, (1) les 28 salariés-apprenants inscrits dans un double parcours d'insertion par le travail et de formation à l'écrit, (2) les trois formatrices dispensant ces formations. Il nous faut rappeler que les témoins principaux de notre enquête sont les salariés en insertion dans la mesure où nous cherchons à approcher les processus évolutifs de leur rapports à l'écrit. La seconde catégorie, celle des formatrices, vient en complément afin de mesurer les effets variables de la formation à l'écrit, des modes d'enseignement mis en œuvre sur l'appropriation de l'écrit des sujets.

III.3.1 Profil des témoins "salariés-apprenants"¹⁰⁹:

L'échantillon de cette enquête se compose de 20 hommes et 8 femmes âgés de 21 à 56 ans. Tous les témoins ont pour point commun d'avoir été scolarisés en France toute ou une partie (Ali) de leur scolarité. Leur niveau de scolarisation peut être qualifié de faible : du niveau primaire (quatre témoins) au niveau secondaire. Ces personnes sont sorties du système scolaire précocement (plus de la moitié avant leur majorité), généralement sans diplôme ; seuls six hommes ont obtenu un Certificat d'Aptitudes professionnelles (CAP). Notre échantillon est ainsi composé d'individus peu scolarisés et peu qualifiés de niveau V ou infra V.

¹⁰⁸ Ce dispositif compétences clés financé par la DIRECCTE s'inscrit dans un cadre européen qui définit les compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. C'est une formation personnalisée permettant de développer un certain nombre de compétences dites "fondamentales" pour l'insertion sociale et professionnelle de tout individu.

¹⁰⁹ Un tableau situé en annexe revient plus précisément sur leur niveau de scolarisation, leur situation familiale, leur trajectoire professionnelle, leur activité professionnelle en ACI, leur projet professionnel et/ou de formation ainsi que leur niveau à l'écrit (Annexe 7 : Profil des témoins , p 415).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Majoritairement, leurs souvenirs scolaires sont chargés très négativement ; (1) désengagement, indifférence voire hostilité ou encore (2) sentiment d'injustice, d'avoir été "laissé-pour-compte" caractérisent ce vécu scolaire :

(1) « *Quand j'allais à l'école, je voulais pas apprendre. Ça m'intéressait pas l'école, je foutais plutôt le bordel, à part faire des conneries.* » (Jordan) ;

(2) « *La professeur quand je comprenais pas, elle me mettait au bout de la classe et tout. Elle voulait rien savoir, c'est pour ça que j'ai pas beaucoup appris.* » (Béatrice).

Bien souvent, leur trajectoire scolaire n'apparaît pas auto-déterminée ; même si la contrainte n'est pas toujours clairement énoncée, ils ont le sentiment d' "avoir été mis" dans une voie ou d'avoir arrêté leur scolarité sans avoir pris part à cette décision. Une certaine passivité se dégage de leurs discours, l'institution scolaire et/ou la famille ont joué un rôle déterminant sur ces trajectoires :

« *Ils m'ont mis en école spécialisée parce que j'avais du retard scolaire. Et [silence] parce qu'après comme j'avais un retard scolaire, ils m'ont transféré à une école spécialisée en fait. [...] Moi, j'ai pas trop aimé, mais bon, j'ai pas trop aimé d'y aller mais j'étais obligé.* » (Steeve) ;

« *J'ai jamais pratiquement été à l'école parce que je m'occupais de mes petits frères, mes sœurs et ma mère, [...] elle me mettait presque jamais à l'école, elle avait toujours besoin de moi.* » (Juliette).

Enfin, la scolarité de nos témoins a été souvent vécue sous le mode de la difficulté, difficulté pour comprendre, apprendre, pour suivre le niveau :

« *je faisais rien, je comprenais pas l'école. J'avais du mal à suivre les cours quoi, en fait. [...] En primaire, [...] c'était une catastrophe, surtout en question division, les poésies que j'avais du mal à rentrer en tête aussi et des trucs en français.* » (Claudine).

Nous montrerons dans l'analyse de nos données que ce vécu scolaire chargé négativement peut avoir des répercussions directes sur leur engagement en formation.

Inscrits dans une formation en MSB, nos témoins éprouvent à l'âge adulte des difficultés dans la maîtrise de la communication écrite. Les profils linguistiques de ces apprenants peuvent

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

être délimités à partir de critères communs définis dans le référentiel de formation linguistique de base¹¹⁰. Trois niveaux de maîtrise de l'écrit y sont distingués :

- Le niveau 1 (appelé "lire") correspond aux non scripteurs, non lecteurs. A ce niveau, les personnes parviennent à reconnaître quelques lettres voire quelques mots de la vie courante mais ils sont dans l'incapacité de lire un texte de 2 à 3 lignes. A la fin de ce niveau, les personnes peuvent lire une phrase simple mais ils butent encore sur de nombreux mots.

- le niveau 2 (appelé "lire-écrire 1") concerne des apprenants capables de lire un texte simple composé d'un vocabulaire usuel. En revanche, leurs écrits sont difficilement compréhensibles, voire incompréhensibles. La segmentation est défectueuse tout comme l'orthographe grammaticale et d'usage. Il existe encore des problèmes de confusion de sons et la ponctuation est inexistante.

- le niveau 3 (appelé "lire-écrire 2") renvoie à une maîtrise courante de la lecture de textes plus longs et plus complexes. Les apprenants sont en capacité de produire des textes plus longs et compréhensibles malgré la présence de nombreuses fautes d'orthographe dans leurs écrits. On trouve encore des textes peu structurés, la ponctuation et l'usage des temps sont en cours d'acquisition.

Il faut relever que les limites entre ces niveaux à l'écrit sont perméables puisqu'une personne peut être à cheval sur deux niveaux. En référence à cette nomenclature, les témoins de notre enquête se situent majoritairement au niveau 3 (14 témoins), le reste de notre échantillon se situe dans les deux niveaux inférieurs (8 témoins dans le niveau 2 et 6 dans le niveau 1)¹¹¹.

Douze témoins de cette enquête ont fait part de trajectoires personnelles et familiales complexes ; des moments difficiles et douloureux ont marqué leur existence : violences physiques et verbales à l'école (Stéphanie et Luc), problèmes économiques durant l'enfance (Romain), période de dépression (Leila et Sylvain), passage en prison (Jordan), refus du père de reconnaître son enfant (Stéphanie), jeunesse faite de vagabondage, de vie en foyer (Jean), enfance passée à la DASS (Leila et Jean), divorce (Noëlle), 22 années bloqué en Algérie sans

¹¹⁰ Ce référentiel a été conçu dans le cadre d'une recherche-action financée par le Fonds d'Action Sociale et pilotée par le CUEEP en 1987 (1ère version) et 1996 (2nde version).

¹¹¹ A titre illustratif, une production écrite d'un salarié-apprenant pour chacun de ces niveaux de maîtrise de l'écrit (1,2,3) est situé en annexe (Annexe 8 : Productions écrites de salariés-apprenants pour chacun des niveaux de maîtrise de l'écrit, p 422).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

possibilité de revenir en France (Ali), femme alcoolique (Mohamed), concubins violents et perte de la garde de ses enfants (Béatrice), perte d'un proche (Bernard et Leila).

Étiquetées comme "inemployables" (Ebersold, 2001), ces adultes rencontrent de grandes difficultés pour s'insérer sur le marché du travail en lien notamment avec leur faible maîtrise de l'écrit et leur manque de qualification :

« J'ai voulu travailler dans des sociétés mais avec le peu d'écriture que je connais, ça veut dire que je connais pas tellement bien, bien. Alors, c'est un peu difficile pour rentrer ici dans une société, il faut avoir le diplôme, il faut savoir lire, il faut savoir écrire. » (Ali).

L'analyse des données de cette enquête montrera que ces salariés en insertion n'ont pas toujours conscience de l'obstacle que constitue la non-maîtrise de l'écrit pour s'insérer professionnellement. La question du sens donné à l'apprentissage de la communication écrite dans un parcours d'insertion par le travail sera alors posée.

Leurs trajectoires professionnelles mettent en évidence le fait qu'exclusion du marché du travail et difficultés économiques et sociales se conjuguent bien souvent : faiblesse des revenus, cellule familiale avec un seul salaire voire aucun, missions d'intérim irrégulières, succession de stages et de contrats en insertion. Même si l'embauche en ACI de ces personnes est venue d'une certaine manière améliorer leurs conditions de vie ; les moindres revenus octroyés par leur statut, la limitation du contrat d'insertion dans le temps ne permettent pas une amélioration nette et durable de leur situation. Par exemple, (1) la non-prise d'indépendance des témoins les plus jeunes ou (2) le retour au domicile parental des plus âgés est directement corrélée à la fragilité de leur situation :

(1) *« Je vis chez mes parents, je vis encore chez mes parents. [...] Mais bientôt mon frère, il va prendre une maison pour partir mais lui, c'est pas pareil, il est embauché, c'est pas pareil [silence]. » (Luc) ;*

(2) *« C'est à dire que avant, j'avais un chez moi mais malheureusement, le licenciement et tout, [...] je suis retourné [chez mon père] et tout pour vivre un peu, pour me remettre dans le bain. Mais, après, dès que ça ira mieux, on retrouvera un logement. » (Sylvain).*

Nous avons montré que la trajectoire professionnelle de nos témoins était marquée par une succession d'emplois précaires et peu qualifiés à durée déterminée, par des périodes de

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

chômage longues. Par ailleurs, ces trajectoires se singularisent par un confinement de ces personnes dans une "carrière de stage" (Castra, 2003). La majorité d'entre eux ont ainsi évoqué, parfois avec lassitude, leur participation à une panoplie de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle (remise à niveau, aide à la recherche d'emploi, courts stages en entreprise, etc.). Ces stratégies de traitement social du chômage ne leur ont cependant pas permis de s'insérer durablement sur le marché du travail.

Au moment où nous rencontrons ces hommes et ces femmes, tous sont inscrits dans un parcours d'insertion par le travail en ACI et font preuve d'une grande détermination pour mener à bien ce parcours dans l'espoir de s'insérer durablement sur le marché du travail. Cependant, la durée variable et limitée dans le temps de ces contrats d'insertion¹¹² pèse comme une chape de plomb sur ces salariés ; l'incertitude de leur situation, la peur de ne pas être renouvelé et de se retrouver de nouveau exclu du marché du travail sont prégnantes dans leurs propos. Leur manière de percevoir cette insertion temporaire renvoie à « *l'appartenance déliée* » mise en exergue par Eme (2006) qui inscrit le sujet dans une situation instable entre emploi et non-emploi et lui octroie bien souvent une identité dépréciée:

« Mais, je me stresse, je me dis, un an, c'est fait, d'un côté on me dit 2 ans, 1 an et demi. Alors, moi, je me pose des questions comme tout le monde [...]. Avec les nouveaux qui vont arriver est-ce qu'ils vont me garder, est-ce qu'ils vont pas me garder ? Qu'est-ce que tu vas faire par la suite ? [...] Y a la suite mais la suite, elle est difficile. Je crains la suite parce que je l'ai dit et je le répète, 52 ans, tu sais, tu vas aller dans une entreprise quelconque, on va te dire "monsieur, vous êtes plutôt proche de la fin que du début". » (Mohamed).

Malgré cette angoisse face à l'avenir, occuper une activité professionnelle même temporaire est néanmoins perçu positivement, comme une opportunité pour travailler, avoir un revenu, se former dans l'espoir de développer son employabilité :

« Ageval offrait une aide pour démarrer et y avait plusieurs sortes de conditions, tu peux bénéficier d'une formation, tu peux bénéficier de beaucoup de choses. Bon question de paiement, c'est pas grand-chose comme on dit [rire] mais ça va. On prend la main comme on dit, c'est bien pour redémarrer une personne en attendant de redémarrer quelque chose. [...] Au moins, j'aurai quelque chose à faire, ça veut dire, je vais pas rester comme ça les bras croisés » (Ali).

¹¹²Rappelons que ces contrats de 6 mois sont renouvelables jusqu'à deux ans maximum.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Clôturons cette présentation en insistant sur ce qui nous semble avant tout caractériser le profil de ces témoins, leurs difficultés pour s'inscrire durablement sur le marché du travail et celles liées à la maîtrise de l'écrit.

III.3.2 Profil des témoins "formatrices" :

Les trois formatrices ciblées sont engagées auprès de vingt-trois témoins¹¹³ de notre enquête dans la formation aux savoirs de base.

Âgées de quarante et un à cinquante ans, ces formatrices ont une expérience professionnelle dans le domaine de la formation en MSB relativement importante avec plus de dix ans de pratique de ce métier.

Michèle et Élisabeth ont un parcours quelque peu similaire dans le sens où toutes deux ont exercé une première activité professionnelle (respectivement en tant qu'animatrice sociale et agent administratif dans l'Éducation Nationale) avant d'exercer celle de formatrice en MSB. A la fin de ses études et après une période de chômage, Houria a découvert ce métier suite à un bilan de compétence réalisé par l'organisme de formation pour lequel elle travaille aujourd'hui.

En terme d'étude, Michèle a obtenu un diplôme d'animatrice sociale; Élisabeth de formatrice de formateur, Houria possède un DEUG en anglais. Houria et Michèle ne possèdent pas de qualification particulière dans le domaine de l'enseignement des savoirs de base auprès d'adultes ; elles se sont formées sur le tas. A l'inverse, Michèle a obtenu il y a cinq ans le Diplôme d'Aptitudes à l'Enseignement du Français Langue Étrangère (DAEFLE). A un moment dans son parcours professionnel, elle a ressenti le besoin de se former ; cette formation réalisée avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) constitue un socle de connaissances et de techniques pédagogiques sur lesquelles elle s'appuie dans ses séances de cours.

Ces trois formatrices interviennent depuis plusieurs années auprès des salariés en insertion des ACI que nous avons intégrés dans le cadre de notre recueil de données. Houria est la plus expérimentée avec douze années d'intervention au sein d'Ageval contre trois et deux années

¹¹³ Le recueil de données réalisé a débuté par une enquête préliminaire auprès de 11 salariés apprenants dont cinq ne suivaient pas une formation de base avec les trois formatrices observées.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

respectivement pour Michèle et Élisabeth. On relève chez cette première une certaine lassitude quant à son implication auprès de ce public ; à l'inverse, les deux dernières ont exprimé leur plaisir et intérêt pour enseigner les savoirs de base à ces adultes en parcours d'insertion. Une disjonction forte apparaît dans les représentations qu'ont ces deux groupes de formatrice d'un public d'apprenants en parcours d'insertion. Ces représentations apparaissent en corrélation directe avec leur engagement, leur volonté de faire progresser ces adultes, de répondre à leurs besoins en terme d'apprentissage.

| | |
|--|---|
| <p><i>«Y a des filles qui sortent du lot. Mais, les mecs, on va dire d'un point de vue cognitif, ça vole pas haut. [...]Après, ils sont juste là pour faire des exercices. Ils se disent pas ce que j'apprends là, ça va me servir à l'extérieur. [...] Que tu leur donnes n'importe quel exercice, c'est ça, je vais expliquer, ils vont faire, je vais corriger, je vais réexpliquer, je veux dire, ils s'en moquent. [...] Tout part de la motivation, si à l'origine, je n'étais pas motivé, si tu trouves pas l'intérêt de venir en MSB, ça sert à quoi ? » (Houria).</i></p> | <p><i>« J'aime beaucoup travailler là.[...] Je trouve qu'ils sont beaucoup plus motivés que tous les jeunes qui se voient dans l'obligation de le faire et qui s'en fichent beaucoup plus. C'est des personnes qui sont vraiment attachantes avec qui j'aime bien travailler. » (Michèle) ;</i></p> <p><i>« Comme les gens sont volontaires, tu avances beaucoup plus vite. Tu as vraiment envie de les faire progresser encore plus. [...] Ça me plaît beaucoup, [...] je le fais vraiment avec mon sang, avec mes veines, avec mon cœur. » (Élisabeth).</i></p> |
|--|---|

Conclusion du chapitre 6

Ce sixième chapitre a permis de donner des éléments de repérage quant à la manière dont a été pensée et mise en œuvre l'enquête de terrain. D'une part, nous nous sommes attachés à présenter les principes méthodologiques qui ont soutenu notre investigation empirique. Le statut donné à la parole du témoin, la compréhension globale et située du phénomène étudié ainsi que la posture de chercheur endossée ont constitué les trois pans de notre réflexion épistémologique.

D'autre part, à partir de la modélisation des rapports à l'écrit élaborée dans la partie théorique de cette recherche, nous avons construit un cadre d'analyse constitué de trois hypothèses de travail, hypothèses qui ont guidé notre investigation de terrain. La démarche d'enquête

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

développée repose sur la combinaison de plusieurs méthodes d'investigation (entretiens formels et informels, observations) mises en œuvre en vue de saisir, d'une part, les processus évolutifs des rapports à l'écrit, d'autre part, les contextes littéraciens (de travail et de formation) dans lesquels étaient intégrés les témoins de notre enquête.

Enfin, les caractéristiques des trois terrains de recherche et des témoins rencontrés (salariés-apprenants et formatrices) ont fait l'objet d'une présentation.

Les connaissances produites à partir de notre enquête de terrain sont exposées aux chapitres suivants.

Chapitre 7 : Littéracies professionnelles et quotidiennes, des pratiques situées dépendantes de leur contexte littéracien

Introduction

Les résultats présentés dans ce chapitre se rapportent au premier axe hypothétique de notre recherche qui renvoie à la conception située de la littéracie en tant que pratique sociale façonnée par son contexte de réalisation. L'objectif principal de ce chapitre est de saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit en termes d'investissement dans le milieu professionnel et social des compétences littéraciennes développées en formation. Nous proposons de situer cette progression à partir d'une typologie des différents écrits évoqués par les vingt-cinq témoins¹¹⁴ de notre enquête. Même si nous avons conscience que certains témoins pourraient occulter une partie de leurs pratiques effectives, nous avons fait le choix de mesurer l'intensité de leur investissement en fonction du nombre de pratiques mentionné et de la variété de ces dernières. A l'inverse, la nature des tâches lectorales et scripturales n'a pas été retenue comme critère de mesure ; rappelons qu'à l'instar de Dabène (1987), nous inscrivons ces tâches dans un continuum scriptural et lectural non hiérarchisé.

Le caractère situé de ces pratiques nous conduit à mesurer ces évolutions à l'aune des contextes littéraciens dans lesquels elles prennent place. Leur examen est une voie de compréhension de l'investissement plus ou moins marqué des témoins dans ces pratiques. Nous montrerons ainsi que les milieux professionnels et quotidiens peuvent restreindre ou au contraire favoriser l'émergence ou le développement de pratiques de l'écrit.

Par ailleurs, nous interrogeons les effets de la formation de base sur les pratiques professionnelles et sociales des salariés dans le sens d'une meilleure maîtrise de leur environnement de travail et quotidien.

Pour les besoins de l'exposé, nous aborderons le contexte de travail et quotidien séparément.

¹¹⁴ Trois témoins ont été écartés de cette analyse ; Yves et Damien n'ont pu être rencontrés en temps 2 et François a abandonné la formation au bout de quelques séances. Ainsi, il nous était impossible de mesurer la progression de leur investissement dans les pratiques de l'écrit professionnel et social en lien avec le suivi de la formation.

I. "Littéracie restreinte" en ACI et accompagnement dans l'emploi :

Les pratiques de l'écrit professionnel sont largement dépendantes du milieu de travail d'appartenance des salariés ; ainsi les occupants d'un poste particulier ont plus ou moins de chance de faire usage de l'écrit et ceci, plus ou moins fréquemment, en fonction des contraintes propres aux contextes professionnels. Les structures de l'insertion par l'activité économique déterminent ainsi largement l'univers sémiotique dans lequel évoluent les salariés en insertion.

Dans cette première partie, nous souhaitons mesurer si le suivi d'une formation de base chez les salariés en insertion se traduit par un usage plus étendu et diversifié de l'écrit au travail, par une meilleure maîtrise de leur environnement professionnel. Au préalable, nous proposons d'étudier le contexte littéracien professionnel, de comprendre dans quelles mesures il peut limiter ou au contraire favoriser l'émergence de pratiques de l'écrit.

Globalement, la littéracie professionnelle propre aux ACI peut être qualifiée de restreinte (Goody, 2006) ; les modalités d'accompagnement, d'intégration dans l'emploi spécifiques aux ACI tendent à limiter considérablement le recours à l'écrit chez ces salariés en insertion.

I.1 Un contexte professionnel limitant les pratiques de l'écrit :

Quatre invariants caractérisent les situations de travail en ACI : (1) les domaines d'activités concentrant des emplois peu qualifiés et manuels ; (2) le caractère rudimentaire des pratiques professionnelles de l'écrit, (3) les modes pratiques oraux-visuels d'appropriation des postes de travail, (4) le travail coopératif et l'existence de réseaux professionnels de soutien à l'écrit. Majoritairement, ces caractéristiques limitent les pratiques de l'écrit de ces salariés et réduisent les probabilités d'investissement dans l'écrit.

I.1.1 Domaines d'activité/emplois peu qualifiés et manuels en ACI :

Les ACI se positionnent sur des domaines d'activité où les emplois sont peu qualifiés et manuels. Il faut bien comprendre ce positionnement au regard de leur fonction d'accompagnement dans l'emploi de personnes en difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Par ailleurs, rappelons que ces structures constituent le premier pallier d'un

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

parcours d'insertion par le travail et concentrent les personnes les plus éloignées de l'emploi. De ce fait, leur rôle est de favoriser une réadaptation de la personne au monde économique tout en proposant des tâches de travail réalisables quel que soit le niveau de qualification de la personne.

Huit domaines d'activités sont ainsi représentés; le tableau ci-dessous fait état de la répartition des vingt-cinq témoins de notre enquête en fonction de ces domaines.

| Domaines d'activité | Témoins "salariés"¹¹⁵ | Total |
|---|--|--------------|
| Repassage | Sabine | 1 |
| Espaces verts (ou espaces naturels sensibles) | Pierre, Jean, Nicolas, Steeve, Alain, Gilles, Jordan, Bernard, Paul, Sylvain | 10 |
| Maraîchage | Stéphanie, Bernard | 2 |
| Propreté urbaine | Claudine, Julie, Noëlle, Leila, Steeve, Ali, Mohamed | 7 |
| Élevage et animation dans une ferme pédagogique | Adrien, Fabrice, Luc, Juliette | 4 |
| Déchetterie | Denis | 1 |
| Bâtiment | Romain, Noëlle | 2 |
| Restauration | Béatrice | 1 |

Tableau 3 : répartition des témoins de l'enquête selon leur domaine d'activité

Ces huit domaines d'activité jouent le rôle de filtre laissant apparaître ou réduisant considérablement la probabilité d'apparition de pratiques professionnelles de l'écrit. Nos observations empiriques et les propos des témoins ont mis en évidence une présence souvent limitée¹¹⁶ voire une absence totale d'activités de lecture-écriture dans ces secteurs d'activité.

Ainsi, sept salariés en insertion (Claudine, Pierre, Ali, Paul, Jean, Nicolas et Steeve) n'ont évoqué aucune pratique professionnelle de l'écrit. Le caractère "manuel", "pas compliqué" des activités professionnelles en ACI ne demande pas de compétences spécifiques et notamment à

¹¹⁵ Il faut relever que Steeve, Bernard et Noëlle ont changé d'activité professionnelle au cours de notre recueil de données passant respectivement de la PU aux espaces verts, des espaces verts au maraîchage et de la PU au bâtiment. Ainsi, dans le tableau, ces trois témoins sont représentés dans deux domaines d'activité différents.

¹¹⁶ Excepté le domaine de la restauration qui se singularise par un panel de pratiques nettement plus large.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

l'écrit. Les propos des témoins laissent apparaître cette dichotomie entre poste de travail et usage de l'écrit ; l'emploi peu qualifié qu'ils occupent ne nécessite pas cet usage :

« On n'a pas besoin d'un crayon pour nettoyer un tas de fumier. » (Adrien, éleveur/animateur, T2) ;

« Ramasser des débris, des papiers y a pas [de lecture-écriture], non. Non, on ramasse, on discute, entre collègues, on discute, on raconte ce qu'on fait de notre journée, chez soi, tout ça et c'est tout. » (Claudine, Agent en PU, T2) ;

« C'est plus physique. Tout ce que j'ai fait, c'était physique. On vous dit "vous faites ça", c'est tout. Pour le repassage, c'est pas compliqué. » (Sabine, repasseuse, T2) ;

« Déjà dans mon travail ici, on a pas besoin de lire et d'écrire. On arrive sur le chantier, beh, mon chef, il nous dit, "vous avez ça et ça à faire". On le fait, c'est tout, point barre.» (Paul, agent en espaces verts, T2').

Par ailleurs, les pratiques professionnelles dans les ACI se caractérisent par leur aspect répétitif ; une fois la tâche réalisée plusieurs fois, le salarié incorpore la procédure à suivre et l'usage de l'écrit devient bien souvent futile. Prenons le cas de Fabrice, éleveur/ animateur dans une ferme pédagogique. Celui-ci confectionne du pain et a peu à peu incorporé les différentes étapes de la recette, les différents ingrédients et dosages liés à sa réalisation ; finalement, il n'a plus besoin de se référer à la fiche technique :

« On a une liste à suivre, une recette quoi avec tous les ingrédients et puis on regarde, quoi. Mettre 500 grammes, par exemple, comme le pain, 1 kilo de farine, la levure, du sel, une cuillère d'huile ou quoi. Oué, il faut toujours se référer au truc, enfin, au fur et à mesure, on regarde plus, quoi. C'est dans la tête. » (Fabrice, éleveur/animateur, T2).

Cette incorporation progressive de l'agir professionnel correspond à ce que Boutet (2001) nomme "l'intelligence pratique", sorte de sens pratique que développe le salarié au cours de son expérience professionnelle. Nous reviendrons plus en détail sur cette situation lorsque nous aborderons dans notre analyse la question des stratégies face à l'écrit mises en œuvre par ces salariés en insertion.

I.1.2 Modes pratiques oraux visuels d'appropriation du poste de travail :

Dans la première partie de cette recherche, nous avons montré que, dans les SIAE, l'accompagnement dans l'emploi, au moment de l'intégration au travail se réalisait sous la responsabilité de l'encadrant technique et se caractérisait par un mode d'apprentissage du type "learning by doing". Le processus d'apprentissage est alors directement intégré dans les pratiques des salariés en insertion ; ce mode d'appropriation pratique du poste de travail se réalise sous forme orale et par mimésis. Le salarié apprend donc "sur le tas" en écoutant les conseils de l'encadrant technique et de ses pairs, en regardant faire et en essayant d'imiter, de copier ces procédés. Progressivement, les pratiques professionnelles sont intériorisées, incorporées par le salarié qui sera en capacité de réaliser en autonomie les différentes tâches liées à son travail.

Cet encadrement de proximité réduit alors considérablement l'usage de l'écrit en réception, nécessaire à l'appropriation des différentes tâches professionnelles et participant au bon déroulement de l'action. De manière quasi systématique, on observe une simplification de l'activité de travail puisque les tâches de lecture/écriture sont régulièrement évincées des pratiques professionnelles. Ainsi, l'encadrant technique montre les différents gestes liés à l'utilisation d'une machine et explique les règles de sécurité à l'oral sans que des documents écrits ne soient transmis aux salariés. Par exemple, l'usage d'une machine à deux temps nécessite un mélange d'essence et d'huile avec un dosage précis. Nicolas, salarié en espaces verts, pourrait alors être amené à lire un mode d'emploi pour prendre connaissance de ces dosages. Or, l'encadrant technique laisse de côté cette activité de lecture puisqu'il donne les consignes à l'oral tout en montrant la manière dont le salarié doit procéder. Prenons un autre exemple, celui de Stéphanie qui, dans le cadre de son activité de maraîchage, effectue des rempotages et des bouturages. On observe de nouveau une simplification de l'activité professionnelle avec le passage d'une tâche de compréhension écrite à une tâche de compréhension orale. Écoute, observation et mémorisation remplacent alors ces activités de lecture :

« Mais, y a aussi beaucoup de machines en deux temps, donc, là, y a le mélange, l'huile et l'essence qu'il faut faire. [...] Oui, ça se peut que ça soit nous [qui le fassions]. Il faut respecter les dosages, mettre 5 bouchons pour 5 litres d'essence. Donc, ça, ça va quoi, ça se

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

passé bien. C'est nos chefs qui nous ont dit comment il fallait, faire, ils nous a montré, donc, ça va, quoi. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2) ;

« Pour rempoter, leur mode de bouturage, il faut lire. [...] Mais, on avait pas de consignes à lire, c'est lui [encadrant technique] qui donnait les consignes et on devait comprendre, en fait. » (Stéphanie, maraîchère, T2).

De surcroît, le système de parrainage mis en place par les encadrants techniques participe à cette appropriation pratique du poste de travail où l'usage de l'écrit est occulté. Par exemple, en PU où des secteurs précis de la ville doivent être réalisés, un nouveau salarié est toujours accompagné par un ancien qui lui indique les zones à nettoyer. Les encadrants possèdent des plans de ces secteurs qui ne sont que rarement demandés par les nouveaux salariés puisque guidés par un ancien, ils vont très rapidement mémoriser les secteurs¹¹⁷ :

« Au début, on a des plans quand on sait pas où est-ce qu'ils sont les dépôts pour mettre les sacs. [...] Mais quand on arrive, le premier jour, il [l'encadrant technique] nous met avec un ancien pour nous faire connaître les rues, quand on arrive au tout début. Et, c'est à nous à se remémorer les rues qu'on prend. Et puis, là, après, ça va tout seul. » (Claudine, agent PU, T2).

La culture professionnelle en ACI qui se positionne sur le versant du geste professionnel et de l'apprentissage sur le tas favorise l'autonomie du salarié dans son environnement de travail. Néanmoins, à l'instar de Lahire (1993b), nous montrerons que ces modes pratiques de transmission des savoirs s'accompagnent d'une défiance des pratiquants vis à vis des moyens d'objectivation de l'expérience pratique (l'écriture, le plan, le mode d'emploi, etc.) dans la mesure où ils transforment radicalement le rapport au travail. Nous montrerons aussi que cette accumulation de savoirs pratiques peut limiter la valeur octroyée à l'apprentissage de l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail.

I.1.3 Caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit en ACI :

De façon majoritaire, les pratiques de l'écrit en ACI se caractérisent par leur aspect succinct, répétitif de copie ou de lecture de chiffres, de petits énoncés souvent abrégés ; qu'elles soient en production ou en réception, ces pratiques ne sont pas particulièrement difficiles à réaliser, notamment pour des personnes de niveau 2-3 en lecture-écriture. Avant de suivre la formation

¹¹⁷ Sur les sept salariés en PU rencontrés, seuls trois ont évoqué avoir fait l'usage du plan une fois, tandis que quatre autres ont essentiellement mémorisé ces secteurs après les avoir réalisés plusieurs fois avec un ancien.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

en MSB, ces salariés en insertion étaient donc pour la plupart, déjà en capacité d'effectuer ces différentes tâches lecturales et scripturales. Dès lors, les possibilités pour ces apprenants de réutiliser les compétences acquises en formation dans leur contexte professionnel sont faibles. Leur environnement professionnel ne constitue donc pas un cadre propice à l'émergence de nouvelles pratiques de l'écrit ; l'apprentissage de la langue dans un parcours d'insertion par le travail pourrait ainsi ne pas toujours être porteur de sens et de valeur chez ces salariés-apprenants :

« A part le carnet quand on conduit,[...] on marque la date, les personnes qu'on transporte, on marque le lieu de chargement, où qu'on va travailler. Après, on marque les kilomètres, l'heure de départ, les kilomètres d'arrivée, le nom et la signature de celui-là qui conduit. Mais, c'est pas trop compliqué. On me l'a fait voir une fois et voilà, c'est pas trop compliqué. Pour l'instant, ça se passe bien, après, on verra. C'est pour ça, comme c'est des papiers, tout ça, moi, c'est compliqué. Remplir des papiers plus compliqué, c'est ... là, ça va, c'est... vraiment, c'est banal, quoi. » (Jordan, agent ENS, T1) ;

« C'est quelque chose que je sais faire ça [mesurer des quantités avec un verre doseur] [...] parce que chez moi aussi, je fais des gâteaux. Qu'est-ce qui est des gâteaux pour mesurer avec.... [...] ça c'est facile mais comme ça de tête, je vais pas savoir. » (Juliette, éleveur/animateur, T2).

La question de la légitimité des pratiques de l'écrit professionnel en ACI en lien avec leur aspect succinct, répétitif et a-textuel se posera par ailleurs dans la mesure où elle peut expliquer une certaine minimisation voire occultation par les salariés de leurs pratiques professionnelles de l'écrit (Fraenkel,1993, Lahire, 1993b).

I.1.4 Travail coopératif et réseaux professionnels de soutien à l'écrit : évitement versus émergence de pratiques de l'écrit

La littéracie au sein des SIAE se caractérise par son caractère collectif ; le groupe de travail apparaît tout particulièrement sécurisant pour une personne "en situation d'insécurité à l'écrit" confrontée à une tâche de lecture/écriture. Les réseaux professionnels de soutien (Barton, 1990) jouent ainsi les rôles d'intermédiaire, d'aide dans les pratiques de l'écrit. Ces réseaux peuvent fonctionner comme un lieu d'apprentissage informel à partir du moment où la pratique médiatisée est interactive (on fait avec l'autre) et non dépendante (l'autre fait à notre

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

place) (Changkakotti, Rieben, 1997). Cette fonction de soutien de la communauté de travailleurs peut alors générer deux situations :

(1) une situation de contournement de l'écrit où on s'en remet à un collègue plus expert.

« J'essaye toujours d'esquiver ça. Non, ça m'est déjà arrivé, je sais plus, on m'avait demandé d'écrire un truc et je l'ai dit franchement "non, c'est pas la peine, je suis nul en français" parce que je sais très bien que j'y arriverai pas. [...] Si on me demande à moi qu'il faut écrire je sais pas quoi, beh je vais demander ou que la personne qui me demande, le fait elle-même ou je vais demander à quelqu'un d'autre parce que je sais très bien que j'y arriverai pas. » (Adrien, éleveur/animateur, T2).

« Ils nous ont donné des plans aussi la première fois qu'on a démarré ici. Il nous ont donné des plans, ils nous ont donné des points de dépôt, là où tu dois déposer les sacs une fois qu'ils sont pleins. [...] Ah, y avait toujours quelqu'un qui savait lire dans le groupe [rire] [pour lire le plan]. » (Ali, agent en PU, T1).

(2) une situation d'accompagnement à l'écrit professionnel où la communauté de travailleurs sécurise le salarié "en situation d'insécurité à l'écrit" et favorise, par la suite, l'émergence de pratiques de l'écrit autonomes.

« Je le [prise de commande des clients] fais toute seule. Mais, à part que j'avais une collègue, [...] elle m'a aidé beaucoup. [...] Quand je savais pas un truc elle me faisait montrer [...]. Pour qu'est-ce qui était question d'écrire, oué elle était championne question ça. [...] Elle m'aidait un petit peu mais après, j'avais moins peur. C'est une question, j'osais pas c'est tout. Mais à ma copine ou à mes collègues, moi, je leur montre ce que j'écris, une commande par exemple, je leur montre si c'est ça. Ils savent [...] que j'ai un problème d'écriture, je leur dis. » (Juliette, éleveur/animateur, T2).

« J'avais peur de me tromper, tout ça et maintenant, j'y vais [rire] [à la caisse]. [...] j'ai toujours peur de me tromper, quoi. [rire]. [...] par rapport à l'argent. Mais des fois, j'ai le chef qui est avec moi et des fois, j'ai une collègue qui est avec moi aussi. Et, elle me dit qu'il faut appuyer là, qu'il faut faire ça. [...] je m'y suis mis, j'avais encore un peu du mal mais ça a été. J'aurais même pas cru ça de moi, hier, comme j'ai fait, surtout pour toucher à l'ordinateur. » (Béatrice, employée en restauration, T2').

Ces réseaux professionnels de soutien confèrent une place importante aux relations interpersonnelles entre collègues, une bonne entente avec ceux qui aident ou accompagnent lors de situations de lecture-écriture favorise l'intégration du salarié dans le travail. Ce rôle de

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

soutien assumé par la communauté de travailleurs est perçu comme une particularité propre aux structures d'insertion par le travail ; ces structures constitueraient donc un environnement professionnel protégé à la marge des entreprises ordinaires :

« Je m'arrange toujours qu'il y ait un collègue qui y [à la caisse] va à ma place et puis, moi, je prends sa place, voilà, on s'arrange comme ça [rire]. C'est pas évident, des fois, il pourrait dire non aussi mais bon pour l'instant, j'ai toujours personne qui a dit non, on s'arrange. [...] Peut-être parce que ici c'est une association mais si je travaille ailleurs, ça serait pas comme ça, c'est à dire que je pourrais [...] pas compter sur personne parce que là, c'est une association et on s'entend bien tout ça mais ça serait ailleurs, peut-être que ce serait pas pareil. Je suis sûre même. » (Béatrice, employée en restauration, T1).

Nous avons montré que les SIAE déterminaient largement l'univers sémiotique dans lequel évoluait le salarié en insertion. Nous avons qualifié cet environnement de restreignant dans le sens d'un accompagnement dans l'emploi limitant le recours à l'écrit de ces salariés. La mise en évidence de quatre invariants propres au contexte professionnel en ACI a permis de comprendre son caractère limitant. Par ailleurs, rappelons que ce contexte littéracien restreint en ACI pose la question du sens et de la valeur que peut donner un salarié-apprenant à la langue écrite et à son apprentissage dans un parcours d'insertion par le travail.

I.2 Une progression faible de l'investissement dans les pratiques de l'écrit professionnel :

Les résultats de notre travail montrent de manière générale une faible progression de l'investissement de l'écrit professionnel chez les vingt-cinq témoins de notre enquête.

La présentation de ces résultats s'organise autour de la catégorisation des écrits professionnels de Boutet (1993a) qui distingue les écrits du travail prescrit, les écrits démocratiques et les écrits du travail réel.

I.2.1 Des pratiques de l'écrit du travail prescrit stables :

Les écrits du travail prescrit participent à l'organisation formelle de l'activité professionnelle. Nous avons choisi de différencier les écrits du travail prescrit de type réglementaire qui codifient l'agir professionnel, les écrits "pour faire agir" émanant de la hiérarchie et les écrits

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

de l'activité professionnelle qui sont parties prenantes de l'activité elle-même¹¹⁸. Une première tendance se dégage, celle de pratiques de l'écrit prescrit stable, ne faisant pas l'objet d'un investissement plus marqué chez les témoins de notre enquête.

Les écrits réglementaires, un investissement faible en régression :

Les écrits du travail prescrit de type réglementaire correspondent aux différents écrits normatifs qui imposent aux salariés une manière d'agir, une procédure à respecter. Consignes de sécurité, modes d'emploi d'une machine ou d'un produit, ces écrits décrivent l'activité de travail, la codifient et la réglementent. Ils sont alors le garant pour la communauté de travailleurs d'une règle, d'une norme qui doivent être connues et respectées.

Ces écrits peuvent être de deux ordres : 1) les premiers codifient les gestes professionnels lors de la réalisation d'une tâche ; 2) les seconds normalisent des pratiques de scription quand l'effectuation du travail nécessite un passage à l'écrit (Boutet, 1993a). Les écrits du travail prescrit évoqués par les enquêtés sont exclusivement du premier ordre et tendent donc à normaliser un agir professionnel.

Sur les vingt-cinq témoins de notre enquête, seuls onze ont évoqué des pratiques de l'écrit réglementaire en réception. Se pose alors la question de la manière dont ces individus construisent leur agir professionnel, prennent connaissance des règles et procédures à respecter en situation de travail. Les modes pratiques oraux-visuels d'appropriation des postes de travail en ACI abordés précédemment expliquent tout particulièrement cet investissement faible dans les pratiques de l'écrit réglementaire :

« Mais, dans la journée, y a rien à lire, mis à part, notre boulot, y a rien à lire. Y a pas de notice, la notice de l'entretien des matériels, elle est dans la tête. Ils nous donnent pas de feuille, "tiens voilà, tu fais, tu fais ça". Non, non, y a pas tout ça. Y a pas tout ça, donc, on s'en [de l'écrit] sert presque pas. » (Gilles, agent ENS, T2') ;

« On apprend sur le tas comme on dit. C'est sûr que y en a ils arrivent, ils savent peut-être pas bêcher. [...] L'encadrant, il fait voir ou les autres [les collègues], ils font voir, quoi. On a pas besoin d'un stylo. » (Bruno, agent en espaces verts, T2').

¹¹⁸ Un tableau en annexe (Annexe 9 : Investissement dans les pratiques de l'écrit, p 425) présente l'investissement des témoins de l'enquête dans ces trois types de pratiques de l'écrit du travail prescrit en fonction de l'activité professionnelle occupée, du type d'écrit mentionné et de l'évolution de cet investissement.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Quatre types d'écrits réglementaires ont été mentionnés par les onze témoins en faisant usage : les fiches techniques/recettes (Fabrice, Juliette et Béatrice), les modes d'emploi (Jordan, Luc, Bernard et Stéphanie), les consignes de sécurité (Stéphanie), les plans des secteurs de la ville à nettoyer (Leila, Julie et Mohamed), les boutons d'utilisation d'une machine (Alain).

De façon majoritaire, on observe un investissement en régression chez ces témoins puisque sept (Leila, Julie, Mohamed, François, Jordan, Alain et Fabrice) ont fait état de pratiques en baisse dans les écrits réglementaires. Le caractère répétitif de l'activité professionnelle en ACI favorise une incorporation progressive de leur agir professionnel en situation de travail et de ce fait, le développement de compétences pragmatiques conduisant à un moindre investissement dans ces écrits en réception. Prenons l'exemple des salariés en PU. Ces derniers ont à leur disposition un plan des secteurs de la ville à nettoyer. Quand bien même ils en feraient usage au départ pour s'orienter, très rapidement les secteurs sont mémorisés et le plan est délaissé :

« Le travail, c'est toujours pareil, toujours les mêmes secteurs. Donc, je connais les secteurs, ça fait que j'aime bien. [...] Mais, j'ai pas eu besoin de plan depuis la dernière fois qu'on s'est vu. De toute façon, on fait toujours les mêmes secteurs et je connais les secteurs par cœur. Je connais les routes par cœur. » (Julie, agent PU, T2').

Ainsi, seul le renouvellement de l'activité professionnelle participe au déploiement de pratiques de l'écrit réglementaire en réception. Béatrice, Juliette et Bernard confirment le caractère déterminant de l'environnement sur ces pratiques de l'écrit ; la continuité de leur investissement dans la lecture de fiches techniques (Béatrice et Juliette) et modes d'emploi (Bernard) est à référer à leur confrontation à de nouvelles tâches professionnelles :

« Des fois quand c'est des nouveaux plats qu'on a jamais fait, comme le chef, il fait des nouvelles recettes, tout ça. Beh, il nous donne la fiche et beh on doit lire. [...] Après quand j'ai lu, je sors tout ce que j'ai besoin, je prépare tout et puis, je commence à faire. » (Béatrice, employée restauration, T2') ;

« Je regarde [les modes de plantation]. Après, on a certains légumes qu'on sait depuis longtemps, alors, on regarde plus. Mais, quand y a des nouveaux légumes, tout ça, il faut bien regarder. » (Bernard, maraîcher, T2').

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Par ailleurs, le niveau à l'écrit de ces salariés-apprenants est déterminant quant à leurs possibilités de déployer les compétences à l'écrit acquises en formation dans leur milieu professionnel. En effet, le caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit en ACI, majoritairement en réception, ne permet pas l'émergence de nouvelles pratiques pour des salariés maîtrisant suffisamment la lecture pour réaliser ces tâches dès leur embauche en ACI. Ainsi, Bernard, Béatrice et Juliette, de niveau 2-3 à l'écrit n'ont pas fait état d'un engagement plus fort dans ces écrits réglementaires.

A l'inverse, Luc et Stéphanie, de niveau 2 à l'écrit ont mentionné une progression de leur investissement dans les écrits réglementaires avec respectivement une (les modes d'emploi) et deux pratiques récentes (les modes d'emploi et les consignes de sécurité). Ces deux témoins relient directement la progression de leur investissement au suivi de la formation de base ; le développement de compétences en lecture a favorisé une meilleure compréhension de ces écrits jugés complexes, un engagement autonome dans ces activités de lecture. Le discours de Luc est ainsi marqué par une disjonction temporelle forte ; il se positionne en tant que professionnel autonome et compétent, ses difficultés appartiendraient au passé :

«Avant je demandais à quelqu'un qui me montrait et m'expliquait en même temps. Et, après, j'arrivais derrière, une fois que j'avais vu, je disais : "bon, c'est bon, j'ai vu comment tu as fait, je peux le faire maintenant". Mais maintenant c'est fini. Maintenant, je lis le produit moi-même et je me débrouille moi-même, [...] maintenant, je sais faire. » (Luc, Éleveur/animateur, T2).

De manière générale, on observe un faible investissement des vingt-cinq témoins dans les pratiques de l'écrit réglementaire, investissement qui ne progresse que rarement (deux témoins sur onze). Les modes pratiques oraux et visuels d'appropriation du poste de travail viennent supplanter ces pratiques de l'écrit professionnel. L'aspect répétitif des situations de travail en ACI conduit par ailleurs à un désengagement progressif des salariés vis à vis de ces pratiques. Nous avons montré également que leur caractère rudimentaire a favorisé un engagement continu chez les salariés de niveau 2-3 à l'écrit.

Les "écrits pour faire agir", un investissement faible et stable :

Sous l'appellation d'écrits "pour faire agir", nous classons les écrits qui dictent le travail à effectuer lors d'une journée de travail émanant de la hiérarchie du type consignes, emplois du temps. Nous les différencions des écrits réglementaires, qui organisent l'action au travers d'une procédure à suivre. Ces pratiques de l'écrit en réception font l'objet d'un investissement chez neuf salariés en insertion ; deux salariés ont mentionné les consignes de travail (Luc et Sylvain), six le planning (Adrien, Gilles, Jordan, Denis, Stéphanie et Béatrice) et un les devis (Fabrice). Le nombre réduit de témoins ayant évoqué ce type d'écrit peut être mis en lien, d'une part, avec la tradition orale observée en milieu professionnel, d'autre part, avec le statut conféré à ce type d'écrit.

En ACI, l'oral est le mode de communication privilégié et l'encadrant technique supervise son équipe, donne les consignes de travail et les tâches à effectuer de vive voix. Ainsi, la présence de consignes, de plannings sur les postes de travail n'a que rarement été observée ou mentionnée par les salariés en insertion. Par exemple, en PU, nos observations empiriques ont montré une absence de planning sur le lieu de travail : à 8h30, devant l'ensemble des salariés, l'un des deux encadrants donne à l'oral la répartition des équipes de travail, le secteur de la ville à nettoyer et l'outil qui va être utilisé (chariot ou triporteur). Quand bien même un planning serait à la disposition des salariés, c'est l'encadrant technique, "le chef de chantier" qui chaque matin transmet à l'oral les différentes tâches à effectuer dans la journée. C'est alors l'absence de cet encadrement de proximité qui peut occasionner un engagement dans ces pratiques de l'écrit "pour faire agir" :

« Des fois comme V. [l'encadrant technique], il est pas là, faut lire le planning pour qu'est-ce qu'il y a prendre. S'il faut prendre la remorque, des pinces ou des sacs poubelles. C'est indiqué et s'il est pas là... alors le planning, il est sur le tableau de bord et puis, on le lit. » (Jordan, agent ENS, T2').

L'absence de planning sur le poste de travail ou le fait que les salariés n'en fassent pas usage ne signifie pas pour autant que leur activité n'est pas planifiée. L'organisation du travail est intériorisée, les salariés en insertion se sont construits des manières d'agir qui permettent une réalisation de la tâche demandée. Par exemple, Ali, salarié en PU, nettoie plusieurs secteurs de

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

la ville de Valenciennes à l'aide d'un glouton¹¹⁹, il travaille seul et est libre de réaliser dans l'ordre qui le souhaite ces secteurs :

« C'est pas eux qui me disent où que je dois aller ou qu'est-ce que je dois faire, c'est à moi de décider[...]. Par exemple, aujourd'hui, j'ai fait telle rue jusqu'à ce que j'ai terminé mes heures. Le lendemain matin, je sais en arrivant, je vais pas faire la même route, je suis obligé de faire la route que j'ai pas faite hier et ainsi de suite, c'est à dire jusqu'à ce que j'ai fait le tour des trois zones. Mais, les secteurs, je peux pas les faire en une journée, donc tout simplement, je les divise en deux jours, en trois jours, ça dépend le travail. » (Ali, PU, T2').

Par ailleurs, à l'instar de Fraenkel (1993), il nous faut relever que l'impression que les salariés ont de lire sur leur poste de travail est dépendante du type d'écrit. L'aspect succinct abrégé, a-textuel de ces "écrits pour faire agir" pose la question de leur légitimité et peut expliquer une certaine minimisation chez ces vingt-cinq salariés de leurs pratiques. Ainsi, deux salariés (Denis et Jordan) n'ont évoqué la lecture de planning que lors de notre seconde rencontre en entretien. Béatrice, quant à elle, n'a pas fait part de la présence du planning hebdomadaire de nettoyage du restaurant en entretien ; pourtant, lors de nos observations, il a pu être constaté que cette salariée le consultait.

Notre enquête relève une stabilité de l'investissement dans "ces écrits pour faire agir" puisque huit témoins (Sylvain, Adrien, Fabrice, Gilles, Jordan, Denis, Stéphanie et Béatrice) ont évoqué avoir fait usage de ces écrits dès leur arrivée en ACI. Leur aspect succinct et répétitif, les compétences en lecture des témoins expliquent cette situation :

« C'est un planning, c'est facile à lire. C'est pas un manuscrit, c'est abrégé quand même. » (Gilles, ENS, T1).

De ce fait, seul deux témoins (Luc et Fabrice) font état d'un investissement en progression dans cette catégorie d'écrits ; le premier lit des consignes de travail émanant de son encadrant technique ; le second, des devis des organismes qu'il accueille dans la ferme pédagogique afin de prendre connaissance des modalités d'accueil du public et des activités à mettre en place. Ils relient directement leur progrès en lecture à cette nouvelle pratique :

¹¹⁹ Le glouton est un gros aspirateur utilisé en PU qui récupère l'ensemble des débris sur la voie publique.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Mon chef, il va me donner une consigne, avec tout écrit dessus, il faut faire ça, il faut faire ça, beh avant, je le faisais pas, j'allais toujours voir un collègue pour lui demander y a marqué quoi alors que, maintenant, je prends le papier et je fais qu'est-ce qu'il y a écrit. »
(Luc, éleveur/animateur, T2).

Retenons que ces écrits pour faire agir sont que peu évoqués par les salariés en insertion, la tradition orale en ACI pouvant réduire l'émergence de ces pratiques en réception. Quand ces derniers sont mentionnés, ils ne font pas l'objet d'un investissement plus fort chez les salariés en insertion qui ont exprimé la simplicité que constituait leur réception.

Les écrits de l'activité professionnelle, un investissement plus marqué et stable:

Un deuxième type d'écrits du travail prescrit se dégage de notre enquête. Nous avons choisi d'utiliser le vocable d' "écrits de l'activité professionnelle" puisque ces pratiques de l'écrit en réception et en production sont intégrées dans les tâches professionnelles et font partie intégrante de l'agir professionnel. Deux types d'activités scripturales et lectorales peuvent être distinguées : celles liées à la numératie (lecture et/ou écriture de mesures, de quantités, de poids, calcul du fond de caisse etc) et celles liées à la littéracie (prise des commandes et réservations des clients, écriture du carnet de bord du véhicule, ect).

Près de la moitié des salariés en insertion (douze témoins) ont mentionné ce type d'écrit ; il est celui le plus cité par les témoins de notre enquête avec un panel d'écrits nettement plus diversifié. Néanmoins, les domaines d'activités peu qualifiés et manuels en ACI expliquent cette part moyenne des salariés en insertion en faisant usage.

De façon tendancielle, on observe un investissement stable dans ces pratiques lectorales et scripturales. Ces écrits rudimentaires (lecture ou copie de chiffres, d'énoncés souvent abrégés, croix ou noms apposés) ne favorisent pas une progression de l'investissement pour des salariés de niveau 2-3 à l'écrit. Neuf salariés (Sabine, Adrien, Fabrice, Gilles, Jordan, Romain, Ali, Noëlle et Luc¹²⁰) ont ainsi évoqué une continuité de leur investissement en lien avec la simplicité de l'écrit en question :

¹²⁰ Lors de notre deuxième entretien avec Noëlle, celle-ci est passée d'un investissement nul pour l'ensemble des écrits professionnels à une pratique de l'écrit de l'activité professionnelle en réception. Cet investissement nouveau n'est pas lié aux développements de compétences en lecture mais à un changement d'activité professionnelle (d'agent PU à ouvrière dans le bâtiment). De ce fait, nous avons choisi de parler d'investissement stable dans la mesure où ses compétences lectorales lui auraient permis dès son arrivée en ACI de réaliser cette pratique de l'écrit de l'activité professionnelle.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« *Écrire mis à part, le carnet de bord du véhicule [...] C'est simple, la date, le nom des personnes qui sont dans le véhicule, la destination, l'heure de départ, l'heure d'arrivée, c'est le soir, après, kilométrage et puis, je signe et puis, voilà.* » (Gilles, agent ENS, T1).

A l'inverse, un niveau plus faible à l'écrit et/ou des tâches lecturales et scripturales plus complexes participent à un engagement supérieur dans ces écrits et ceci, depuis la formation de base. Ainsi, trois salariées ont mentionné une progression de leur investissement, Béatrice et Juliette de niveau 2-3 à l'écrit et Denis de niveau 1. La prise de commande (Béatrice et Juliette) et la lecture de l'écran de caisse pour le paiement des clients (Béatrice) constituent deux activités complexes récemment assumées (de manière autonome ou semi-autonome) par les deux premières femmes. Le soutien du collectif de travail dans ces pratiques de l'écrit récentes a fortement participé à leur engagement progressif dans ces tâches jusque-là évitées. Prenons l'exemple de Béatrice, employée en restauration. Au service, cette salariée doit accueillir les clients, leur proposer le menu du jour et prendre leur commande pour ensuite la transmettre en cuisine. Entre les deux temps d'observation réalisés, on relève chez cette femme un engagement nouveau dans cette pratique de l'écrit en production et réception.

| Temps 1 | Temps 2 |
|---|---|
| <i>Béatrice n'écrit pas les commandes, les retient dans sa tête et va voir son collègue à la caisse qui écrit à sa place (contournement). Problème : elle a oublié de donner une commande à son collègue => attente d'un client puisque assiette non préparée en cuisine (notes carnet de bord, service du 8 mars 2013).</i> | <i>Béatrice demande à une collègue de lui préparer une fiche avec les différents plats et accompagnements au menu du jour. Lors du service, Béatrice ne note pas directement les plats sur la fiche de commande mais note des chiffres sur son mémo pour indiquer les plats commandés en fonction du nombre de clients. Une fois, au bar, elle prend la fiche de commande et recopie les informations de son mémo nécessaires en cuisine.</i> » (notes carnet de bord, service du 16 juillet 2013) ¹²¹ . |

L'écrit pris en charge par Denis est nettement plus rudimentaire ; celui-ci comptabilise le nombre de voitures venu en déchetterie et l'indique sur une fiche. Même si Denis ne relit pas

¹²¹ Lors de notre rencontre en entretien, Béatrice a évoqué réaliser parfois elle-même ce mémo en fonction du temps dont elle disposait avant le début du service.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

directement cette nouvelle pratique à la formation de base, cette dernière est perçue indispensable pour acquérir les compétences nécessaires pour travailler:

«Au début, je faisais pas ça. [...] Mais, là, en ce moment, ça diminue, y a personne au travail. [...] Alors, là, il envoie un remplaçant mais il sait pas lire "beh, tiens, comment, il va faire, il va pas là haut". S'il a pas fait sa formation [en MSB], il va pas aller là haut, il pourra pas. [...] Le mec s'il sait pas lire, il peut pas bosser.» (Denis, agent déchetterie, T2').

Les pratiques de l'écrit de l'activité professionnelle font l'objet d'un investissement nettement supérieur aux autres écrits prescrits dans la mesure où elles sont parties prenantes de l'agir professionnel. Cependant, on observe un investissement stable dans ces pratiques de l'écrit, le caractère bien souvent rudimentaire de ces écrits, en production ou réception, explique cette tendance générale.

I.2.2 Des pratiques de l'écrit démocratique stables:

En référence à la typologie de Boutet (1993a), des écrits démocratiques sont émis par les entreprises pour informer, diffuser des idées et des connaissances à leurs salariés. La fonction de sas vers l'emploi des structures d'insertion par le travail en faveur de publics en difficultés d'insertion sociale et professionnelle renforce cette dynamique communicative. Nos observations de terrain ont montré une omniprésence de ces écrits au sein des SIAE ; trois types d'écrits démocratiques ont pu être distingués : les écrits informatifs sur l'entreprise, les écrits de type préventif/insertionnel, les écrits informatifs liés aux loisirs et à la culture. Malgré cet ensemble d'écrits mis à la disposition des salariés d'ACI, seuls cinq témoins (Leila, Adrien, Sabine, Gilles et Béatrice) ont mentionné les avoir consultés. Ces activités de lecture spontanées ne sont pas directement liées aux situations de travail ; de ce fait, ne pas y recourir n'entrave pas l'effectuation de la tâche professionnelle. Ceci peut expliquer un certain désintérêt des salariés en insertion pour ces dernières.

Majoritairement, on observe un investissement stable dans ces pratiques de l'écrit en réception ; les compétences en lecture de Gilles, Leila, Sabine et Béatrice ont ainsi favorisé leur engagement bien avant le suivi de la formation de base. Nous verrons cependant que cette formation a favorisé chez un témoin (Adrien) une attention nouvelle aux écrits qui gravitent dans son environnement professionnel jusqu'avant complètement ignorés.

Les écrits informatifs sur l'entreprise, un investissement faible et stable:

Ces écrits décrivent l'activité de la structure (notes d'information diverses) et les actions qu'elle mène auprès des salariés (affichage autour des ateliers sociaux culturels proposés, des formations financées, etc.). Seuls deux témoins (Leila et Béatrice) ont mentionné ces pratiques de l'écrit informatif ; tous deux lisent les affichages concernant les actions menées par leur structure d'insertion.

Prenons l'exemple de Béatrice. Celle-ci consulte les différentes affiches collées sur la devanture du restaurant d'insertion dans lequel elle travaille :

Nous sommes en pause avec Béatrice quand elle nous indique une affiche sur la vitrine du restaurant ; elle nous explique alors qu'il s'agit d'une soirée thématique organisée par le restaurant le 19 avril prochain. (notes carnet de bord, le 05 avril 2013).

A l'inverse, aucun salarié n'a évoqué prendre connaissance des différentes notes d'information mises à leur disposition ; pourtant elles ont pu être constatées sur nos trois terrains d'investigation. Par exemple, en PU, nous avons observé dans le hangar où les salariés rangent leurs matériels différents affiches tapuscrites donnant des informations sur :

- la représentation du personnel
- la nomination du nouveau directeur de la structure
- la réunion des délégués du personnel (compte rendu)
- le remboursement des frais de transport par l'employeur (loi)

Les pratiques de l'écrit informatif impliquent des tâches de lecture variées et certaines apparaissent particulièrement complexes pour des personnes en insécurité en lecture. Être en incapacité de lire ces informations peut alors constituer un frein à l'insertion sociale et professionnelle de ces individus qui ne pourraient pas, par exemple, prendre connaissance des différentes actions menées par la structure d'insertion en leur faveur. Le recours à une tierce personne et le rôle de passeur d'informations de l'encadrant technique peuvent cependant venir compenser cette insécurité lectorale:

« Comme quand j'étais ici par exemple, dans les premiers temps à Ageval, des fois, ils affichaient des annonces d'information [...]. Je vois le bout de papier accroché au truc mais je

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

sais pas ce qu'il veut dire exactement si je demande pas à quelqu'un [...]. Je peux pas savoir exactement y a telle formation ou y a tel truc. C'est quand même, c'est...c'est difficile. » (Ali, agent en PU, T2) ;

«Écrit c'est quand, admettons quand ici, à l'Ageval, ils proposent des formations et les encadrants, ils ont des feuilles de formation et puis, ils nous demandent dans l'équipe qui c'est qui est intéressé [...]. Ils nous demandaient qui c'est que ça intéresserait de faire une formation là-bas. J'ai dit "moi, je vais le faire".» (Jean, agent en espaces verts, T2).

Les écrits de type préventif-insertionnel, un investissement faible en légère progression:

Ces écrits sont liés aux difficultés rencontrées par les salariés d'un point de vue social et professionnel. Il s'agit alors pour la structure d'insertion (par le biais d'un affichage ou d'une documentation) d'informer les salariés sur les divers organismes ou associations de type préventif (autour de l'addiction, des femmes battues, par exemple) et insertionnel (différents organismes liés à la recherche d'emploi ou de formation, offres d'emploi). Sabine, Adrien et Leila ont mentionné ces écrits démocratiques. Cependant, seul Adrien a exprimé s'intéresser depuis le suivi de la formation de base à l'affichage de type informatif préventif présent dans sa structure d'insertion :

« Ça m'oblige des fois à voir un mot, c'est bête, voir un mot et d'essayer de le lire même si c'est vite fait. [...] Avant... comme là, tout à l'heure "interdit" (affiche au mur concernant l'alcool), je l'aurai pas lu. Là, j'ai regardé le panneau là, j'ai vu le mot, je l'ai lu. Alors qu'avant, j'aurai vu le panneau, voilà. » (Adrien, éleveur/animateur, T2).

Les écrits informatifs liés aux loisirs et à la culture, un investissement faible et stable :

Ces écrits signalent aux salariés différentes manifestations culturelles ou de loisir présentes dans leur région. Leila et Gilles ont dit consulter ces écrits démocratiques ; de niveau 3 à l'écrit, ils n'ont cependant pas relié cette pratique à la formation de base.

Les écrits démocratiques sont particulièrement prégnants dans l'environnement professionnel des ACI en lien avec leur fonction de sas vers l'emploi ; ils ont pourtant été peu mentionnés par les témoins de notre enquête. Deux raisons peuvent être avancées : ces activités de réception sont spontanées et ne participent pas à l'effectuation de la tâche professionnelle ; par ailleurs, ces tâches de lecture parfois complexes peuvent constituer un frein pour des salariés

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

en insécurité en lecture. A l'inverse, les témoins les plus avancés en lecture n'ont pas fait part de difficultés particulières dans la pratique de ces écrits démocratiques ; nous avons ainsi constaté un investissement stable dans ces tâches de lecture.

I.2.3 Des pratiques de l'écrit du travail réel en progression plus marquée :

Dans la lignée des travaux de Boutet (1993a), nous envisageons les écrits du travail réel comme des écrits "pour travailler". Ces pratiques de l'écrit souterraines, invisibles, parfois cachées participent largement à la réalisation du travail. Pourtant, ne faisant pas l'objet d'une injonction émanant de l'organisme de travail, elles ne sont pas reconnues. Ce recours à l'écrit, en réception ou production relève de l'initiative du salarié.

Nous distinguons (1) les écrits du travail réel type "garde-mémoire", (2) ceux du type "aide aux opérations cognitives" et (3) relationnels. Les deux premiers sont tournés vers soi et sont à usage personnel à la différence du troisième tourné vers les collègues ou le patron.

Majoritairement, on observe une progression de l'investissement dans ce type d'écrit plus marquée que les écrits du travail prescrit et démocratiques ; sur les dix salariés (Luc, Fabrice, Sandra, Ali, Béatrice, Mohammed, Juliette, Sylvain, Denis et Romain) faisant état d'un investissement dans ce type d'écrit, six (Luc, Fabrice, Béatrice, Juliette, Sylvain et Denis) ont un investissement en progression. Ces pratiques investies dans le champ professionnel depuis le suivi de la formation de base montrent une appropriation de la fonction de technologie de l'intellect et de communication de l'écrit. La matérialité de la pensée que procure l'écriture est utilisée comme "stockage de l'information", "aide aux opérations cognitives" et "support aux relations scripturales".

Les écrits garde mémoire, un investissement faible en régression :

Dans le contexte du travail, huit salariés ont mentionné l'écrit en production ou réception comme garde mémoire. La permanence de l'écrit autorise un stockage des informations nécessaires à la réalisation de la tâche professionnelle. Cet usage de l'écrit favorise également une organisation plus rationnelle de ses actes.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Prenons l'exemple de Mohammed ; afin de repérer les rues qu'il avait déjà nettoyées sur un plan, cet agent en PU inscrivait des numéros sur chacune d'elle et les barrait au fur et à mesure de son passage :

«On lisait une adresse, donc telle adresse, on faisait une croix dessus [le plan] au fur et à mesure. Y avait en tout et pour tout [...] quatorze secteurs. Alors qu'est-ce que j'ai fait ? Je mettais une croix et un chiffre pour chaque secteur, on a fait, on barre, on a fait, on barre, on a fait, on barre sur le plan. Et, puis, la collègue [...] elle a dit "comme ça, on est sûr, on n'en pas fait plus, on n'en a pas fait moins".» (Mohammed, agent en PU, T1).

De façon majoritaire, on observe une régression de l'investissement des témoins dans ces pratiques de l'écrit. Pour Julie, Mohamed et François, agents en PU, c'est une nouvelle fois, le caractère répétitif de leur activité professionnelle qui les a conduits à mémoriser les secteurs de la ville à nettoyer et à ne plus faire usage de l'écrit comme aide-mémoire. Pour Luc, c'est un peu différent dans la mesure où ce sont ses progrès à l'écrit qui lui ont permis de laisser de côté cette pratique qui venait en appui à ses difficultés en lecture. En effet, avant la formation de base, il ne lisait pas les divers modes d'emploi qui gravitaient dans son milieu professionnel mais les faisait lire à un tiers, puis notait sur un bout de papier ou faisait noter par ce tiers les dosages à respecter. Ce pense-bête lui permettait de ne pas oublier ces règles et d'éviter la lecture de modes d'emploi qu'il parvenait difficilement à déchiffrer. Depuis la formation, nous avons montré qu'il réalisait ces pratiques de l'écrit réglementaire en autonomie.

A l'inverse, deux salariés en insertion (Béatrice et Fabrice) ont mentionné une pratique de l'écrit "aide-mémoire" récente. Avant chaque service, Béatrice, employée en restauration, écrit ou fait écrire par une collègue un mémo où elle indique les différents plats composant le menu du jour. Ce pense-bête lui permet d'augmenter la qualité de son service auprès des clients et d'apprendre son métier. Fabrice quant à lui réalise l'inventaire et la liste d'achat de l'alimentation des animaux, il relie directement ses progrès en écriture et la confiance que cela lui procure à cette pratique :

« Pour savoir que ça rentre tout de suite dans la tête à proposer aux gens et pour savoir aussi qu'est-ce qui y a dans les entrées parce que y a des gens ils nous demandent. [...] Au début, je le faisais pas, maintenant, je le fais. [...] pour mieux apprendre, pour savoir ce que veut bien

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

la personne là, le client parce que comme on dit "le client est roi". » (Béatrice, employée restauration, T2) ;

« Par rapport au fait que je maîtrise plus les bases comme le pluriel tout ça. Comme je maîtrise un peu plus les bases, je me permets plus qu'avant quoi. Au boulot, je suis plus sûr qu'il y a pas de fautes, oué, je me permets plus. » (Fabrice, éleveur/animateur, T2).

Enfin, Ali et Romain ont un investissement stable dans ces écrits "aide mémoire" ; la réalisation de schémas simples où ils annotent des mesures ne représente pas une difficulté particulière pour ces travailleurs qui ont acquis ces compétences au cours de leurs expériences professionnelles antérieures :

«Je prends ma mesure et je ramasse un petit bout et je marque mes mesures. Je fais par exemple, un trait comme ça pour savoir comme quoi c'est la largeur, un trait vers le bas et le haut, c'est pour savoir comme quoi c'est la longueur et après, je marque [la mesure]. [...] Quand je travaillais dans le domaine des chambres froides, [...] il fallait prendre les mesures, il fallait tracer les coupes [...]. Ça veut dire t'as toujours besoin de notes dans tout [...] mais question de notes y a pas de problème. » (Ali, ouvrier en bâtiment, hors ACI¹²², T2).

Les écrits d'aide aux opérations cognitives, un investissement faible en progression :

Des pratiques d'écriture en milieu professionnel apparaissent aussi comme des aides aux opérations cognitives. Quatre témoins (Luc, Fabrice, Denis et Béatrice) s'appuient sur l'écrit qui joue le rôle d'aide pour raisonner, et dans leur cas, pour effectuer des opérations numériques.

De façon majoritaire, on observe une progression forte de l'investissement de ces salariés dans ces pratiques de l'écrit en production. Ainsi, Fabrice, Denis et Béatrice ont un usage de l'écrit "aide aux opérations cognitives" récent ; la formation de base a largement participé au développement de compétences mathématiques réemployables dans leur milieu professionnel. Par exemple, en temps 1, Béatrice remplissait la recette journalière de son restaurant d'insertion de manière partielle et laissait la réalisation du calcul à un de ses collègues. En temps 2, elle réalise cette tâche professionnelle elle-même ; le travail réalisé en formation de base sur les opérations numériques l'incite au réemploi des savoirs travaillés et ceci malgré la fragilité de ses compétences :

¹²² En parallèle de son contrat d'insertion en ACI, Ali réalise une activité au noir dans le bâtiment.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Béatrice fait le total des recettes journalières en posant son opération (addition) et s'aide de ses doigts pour compter. Elle vérifie son résultat à la calculatrice et se rend compte qu'elle ne trouve pas le même nombre (erreur dans le positionnement des chiffres à virgule) et corrige. (notes carnet de bord, le 16 juillet 2013).

Autre exemple, celui de Fabrice, éleveur animateur dans une ferme pédagogique. Dans son activité professionnelle, il fait une fois par semaine l'inventaire de l'alimentation des animaux et réalise une liste de la nourriture à acheter. Il inscrit alors le nombre de sacs de nourriture en fonction de l'espèce animale, calcule le prix en fonction du nombre de sacs, puis la somme totale de l'achat. Par ailleurs, il lui arrive de poser les opérations au lieu d'utiliser son portable comme calculatrice ; cette inscription sur support-papier lui permet de se représenter concrètement par écrit le calcul à effectuer et de le décomposer. Avant la formation de base, cette activité professionnelle était contournée ; un collègue prenait alors en charge cette tâche professionnelle à sa place.

Seul Luc a fait part d'un investissement en baisse dans ces pratiques de l'écrit "aide aux opérations cognitives". Une nouvelle fois, le développement de compétences mathématiques en formation est venu supplanter ces pratiques de l'écrit. Au début de son contrat d'insertion, Luc effectuait le comptage des espèces, des mâles et des femelles en inscrivant d'abord sur une feuille des bâtons pour chaque catégorie qu'il comptabilisait par la suite. Depuis la formation, ce procédé a été délaissé :

*« J'essayais de compter les coqs comme je pouvais, je faisais des bâtons. Je prenais un papier et je faisais des bâtons et après je comptais le nombre de bâtons. Je marquais coq et après je marquais poule et je comptais combien qu'il y avait de bâtons. Maintenant, je compte normal et je dis à mon chef, y a autant de trucs, y a autant de poules, y a autant de coqs [silence]. » »
(Luc, éleveur/animateur, T2).*

Les écrits relationnels, un investissement faible en progression:

Trois témoins de notre enquête ont fait état d'écrits de type relationnel, tournés vers leurs collègues de travail (Juliette et Béatrice) ou vers leur patron (Sylvain). Ces écrits relationnels sont en forte progression chez ces témoins puisqu'auparavant évités, ils font l'objet d'un investissement depuis le suivi de la formation. La matérialité de l'information par écrit favorise le développement de relations professionnelles scripturales. Prenons l'exemple de

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Juliette qui laisse des petits mots à l'intention de ses collègues pour leur donner des instructions quant au travail à réaliser :

« Par exemple, quand il faut écrire un mot à un collègue ou un truc comme ça.[...] C'est pour dire "demain, il faudra faire ça" ou bien "il faut pas toucher", des trucs comme ça. [...] [Avant], j'osais pas d'écrire mais maintenant je... c'est vrai qu'avant que... [silence] j'osais pas tellement d'écrire parce qu'après, il vont dire c'est pas comme ça que ça s'écrit ou bien quoi. Non, non, je commence là. » (Juliette, élèveur/animateur, T2).

Globalement, on observe une progression plus marquée des témoins de notre enquête dans les écrits du travail réel avec six salariés sur onze ayant évoqué des pratiques supplémentaires dans ce domaine. Ces écrits du travail réel réalisés spontanément par les salariés participent à la réalisation de la tâche professionnelle ; le recours à l'écrit en tant que technologie de l'intellect y est prégnante.

Le tableau ci-dessous illustre la nature des écrits de l'environnement professionnel, l'investissement des témoins dans les trois catégories d'écrit que nous venons d'étudier ainsi que la progression de cet investissement.

| Les écrits du travail prescrit | | | |
|---------------------------------|---|---|--|
| | Les écrits réglementaires | Les écrits "pour faire agir" | Les écrits de l'activité professionnelle |
| Nature et investissement | Tâches en réception complexes pour le niveau débutant, peu de pratiques évoquées. | Tâches en réception en majorité rudimentaires, peu de pratiques évoquées. | Tâches en production et réception en majorité rudimentaires, nombre de pratiques plus important. |
| Progression de l'investissement | En régression | Stable | Stable |
| | Stable | | |

| Les écrits démocratiques | | | |
|---------------------------------|---|---|--|
| Nature et investissement | Tâches en réception spontanées ne participant pas à l'effectuation de l'activité professionnelle. Tâches complexes pour le niveau débutant. Très peu de pratiques évoquées. | | |
| Progression de l'investissement | Stable | | |
| Les écrits du travail réel | | | |
| | Les écrits garde-mémoire | Les écrits "aide aux opérations cognitives" | Les écrits relationnels |
| Nature et investissement | Tâches spontanées en production et réception, peu de pratiques évoquées. Visibles pour le niveau débutant. | Tâches spontanées en production parfois complexes, peu de pratiques évoquées. Visibles pour le niveau débutant. | Tâches spontanées en production complexes, peu de pratiques évoquées. Visibles pour le niveau intermédiaire. |
| Progression investissement | En régression | En progression | En progression |
| | En progression | | |

Tableau 4 : synthèse des écrits professionnels

I.3 Quatre configurations en termes de progression de l'investissement de l'écrit professionnel :

Les deux parties précédentes dédiées à la littéracie professionnelle ont permis, d'une part d'identifier les invariants propres à l'environnement professionnel en ACI restreignant les pratiques de l'écrit au travail, d'autre part, de mesurer la progression de l'investissement dans les écrits professionnels en fonction d'une typologie distinguant les écrits du travail prescrit, les écrits démocratiques et les écrits du travail réel. A partir de cet ensemble de résultats, nous proposons de dégager quatre configurations dominantes quant à la progression de l'investissement dans les pratiques de l'écrit professionnel.

I.3.1 Un non-investissement stable : "les non-engagés contraints"

La configuration "des non-engagés contraints" concerne les témoins qui n'ont évoqué aucune pratique de l'écrit en milieu professionnel. La combinatoire de deux invariants propres à la situation de travail en ACI explique cette situation : le caractère manuel et répétitif de leur activité, les modes pratiques oraux visuels d'appropriation des poste de travail empêchent tout

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

recours à l'écrit chez ces salariée en insertion. De niveau 2-3 à l'écrit, ils n'ont pas mentionné de situations de contournement de l'écrit ; c'est bien alors l'environnement professionnel qui limite leurs possibilités de réinvestir leurs compétences à l'écrit.

Le contexte littéracien restreint en ACI explique donc ce non-engagement chez six témoins de notre enquête¹²³ que nous avons souhaité qualifier de "contraint".

I.3.2 Un investissement stable : "les engagés novices" et "les engagés experts"

Cette seconde configuration regroupe des témoins qui se caractérisent par un investissement faible et stable dans les pratiques de l'écrit. Le caractère manuel de leur activité professionnelle limite leur engagement dans les pratiques de l'écrit. Nous proposons de différencier deux profils.

De niveau débutant à l'écrit, "les engagés novices" ont mentionné au moins une pratique de l'écrit en milieu professionnel. Néanmoins, ils s'investissent dans les pratiques de l'écrit professionnel les plus rudimentaires ; celles plus complexes sont contournées par le biais des réseaux sociaux d'aide à l'écrit que constitue la communauté de travailleurs. Cette prise en charge parcellaire des écrits professionnels corrélée au niveau débutant à l'écrit concerne deux témoins de notre enquête¹²⁴.

Dès leur embauche en ACI, "les engagés experts" ont mis leurs compétences à l'écrit au service de leur activité professionnelle. Le caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit professionnel en ACI a cependant constitué un frein à l'émergence de nouvelles activités scripturales et lectorales chez ces individus de niveau 3 à l'écrit. C'est alors une nouvelle fois le contexte littéracien restreint qui explique cet engagement stable chez six témoins de notre enquête¹²⁵.

¹²³ Sabine, Pierre, Paul, Nicolas, Jean et Steeve

¹²⁴ Ali et Romain.

¹²⁵ Bernard, Gilles, Jordan, Sabine, Noëlle et Leila.

I.3.3 Un investissement en progression : "les nouveaux pratiquants" et "les nouveaux impliqués"

Un investissement en progression dans les pratiques de l'écrit professionnel a également été relevé par nos analyses. Nous proposons de différencier deux profils de témoins au regard de l'intensité de cette progression.

"Les nouveaux pratiquants" se caractérisent par une progression de leur investissement faible avec un type d'écrit professionnel supplémentaire mentionné. Leur niveau débutant-intermédiaire à l'écrit n'autorise pas leur engagement dans un panel de pratiques, les plus complexes étant contournées. Il n'en demeure pas moins que le caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit en ACI couplées à un niveau débutant à l'écrit favorise cet engagement nouveau. Trois salariés¹²⁶ apprenants s'intègrent à ce premier profil.

A l'inverse, "les nouveaux impliqués" ont mentionné plus de deux pratiques de l'écrit récentes en situation de travail, leur investissement apparaît ainsi plus marqué et varié. De niveau 2-3 à l'écrit, leur contexte professionnel offre des situations de lecture-écriture plus variées et moins rudimentaires propices au réinvestissement de leur compétences littéraciennes. Cinq témoins¹²⁷ s'inscrivent dans cette situation.

I.3.4 Une régression de l'investissement : "les désengagés contraints"

Cette dernière configuration "des désengagés contraints" regroupe des individus ayant fait part d'un investissement dans les pratiques de l'écrit professionnel en régression. Au démarrage de leur activité en ACI, ces salariés ont mentionné au moins une pratique de l'écrit en réception, pratique supplantée par le développement de compétences pragmatiques. Le caractère répétitif de leur activité professionnelle a favorisé l'incorporation progressive de leur agir professionnel. C'est une nouvelle fois le contexte littéracien restreint en ACI qui explique cet investissement à l'écrit en régression chez deux témoins de notre enquête¹²⁸ ; c'est la raison pour laquelle nous souhaitons parler de "désengagement contraint".

¹²⁶ Denis, Adrien et Sylvain.

¹²⁷ Luc, Juliette, Fabrice, Stéphanie et Béatrice.

¹²⁸ Mohammed et Sandra.

II. Littéracie quotidienne restreinte versus élargie et contexte social et familial :

De façon similaire aux pratiques professionnelles de l'écrit, celles liées à la vie quotidienne s'inscrivent dans des contextes sociaux et quotidiens qui favorisent ou au contraire restreignent l'investissement dans l'écrit des témoins de l'enquête. Ces derniers déterminent largement les probabilités qu'ont ces apprentis lecteurs-scripteurs de faire un usage plus ou moins étendu de l'écrit. Nous utilisons les termes de littéracie restreinte et littéracie élargie pour désigner respectivement un contexte familial qui limite le recours à l'écrit ou, au contraire, le suscite.

Dans cette seconde partie dédiée à la littéracie quotidienne, nous souhaitons mesurer si le suivi d'une formation de base chez les salariés en insertion se traduit par un usage plus étendu et diversifié de l'écrit au foyer, par une meilleure maîtrise de leur environnement social et quotidien. Au préalable, nous proposons d'étudier le contexte social et familial des vingt-cinq témoins de notre enquête, de comprendre ses effets sur leur investissement dans l'écrit.

II.1 Un contexte social et familial déterminant les pratiques de l'écrit quotidien :

Les pratiques de l'écrit quotidien sont largement dépendantes du milieu social et familial dans lequel prend place le sujet ; ainsi en fonction de son identité et rôle dans le foyer, de son environnement social, il fera un usage de l'écrit différencié.

II.1.1 Identités familiales et rôle du sujet dans le foyer :

Le contexte littéracien quotidien peut être appréhendé à travers l'identité sociale du sujet et plus particulièrement à travers son identité familiale au sein du foyer (Barton, 1990, Lahire, 1997, 1993b). Celle-ci lui confère des rôles particuliers qui génèrent un investissement dans les pratiques de l'écrit quotidien plus ou moins marqué et diversifié. Quatre "identités familiales" peuvent être identifiées : celles d'époux(se) ou de concubin(e), de parent¹²⁹, de célibataire et d'enfant. Ces identités peuvent se combiner ; nous montrerons que ces

¹²⁹ Cette identité de parent ne concerne que les témoins qui ont encore un enfant à charge de moins de 18 ans et qui de ce fait assument de plusieurs façons la fonction de parent.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

combinaisons ont un effet direct sur le rôle des sujets dans le foyer et, par ricochet, sur leurs pratiques de l'écrit. Le tableau ci-dessous présente le profil des vingt-cinq témoins en fonction de ces identités.

| "Identités familiales" | Témoins "salariés" | Total |
|------------------------------------|---|-------|
| Concubin(e) ou époux(se) | Jean, Mohamed, Juliette | 3 |
| Concubin(e) ou époux(se) et parent | Pierre, Claudine, Adrien, Ali, Denis, Romain, Jordan, Julie, Fabrice, Paul. | 10 |
| Célibataire | Sylvain, Leila, Alain, Béatrice, Gilles, Bernard, Steeve, Sabine | 8 |
| Célibataire et parent | Stéphanie, Noëlle. | 2 |
| Enfant | Nicolas, Luc. | 2 |

Tableau 5: "Identités familiales" des témoins

Une présentation de ces identités familiales permet de saisir la manière dont se dessine l'identité scripturale des témoins dans leur vie quotidienne et enfin d'évaluer dans quelles mesures le contexte familial limite ou favorise l'émergence de pratiques de l'écrit.

Identité "concubin(e) ou époux(se)" : une répartition des rôles en fonction des habilités à l'écrit :

Treize témoins de notre échantillon (Jean, Mohamed, Pierre, Claudine, Adrien, Juliette, Ali, Denis, Romain, Jordan, Julie, Fabrice, Paul) vivent maritalement ou en concubinage ; de façon générale, cette situation favorise un investissement dans les pratiques de l'écrit domestique moindre puisque ces apprentis lecteurs-scripteurs laissent la gestion du foyer à leur conjoint. Ce dernier prend en charge une grande partie des tâches de lecture/écriture liées à l'administration familiale. Ainsi, sur ces treize personnes, onze (dont neuf hommes) évoquent se reposer de façon plus ou moins marquée sur leur conjoint concernant les écrits liés au foyer. La division sexuelle du travail d'écriture et de lecture domestique, la prise en charge de la gestion du foyer par les femmes viennent renforcer cette tendance :

« Par exemple, je sais pas, des comptes ou quelque chose comme ça, ça tout vient par écrit à la maison et c'est madame qui s'en occupe. Madame, elle a presque le niveau Bac, ça va, elle s'en sort mieux. J'ai réussi à avoir une bonne secrétaire [rire]. » (Ali, agent en PU, T1) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« La plupart du temps, c'est ma femme [qui écrit]. Mais, bon, quand je peux le faire, je le fais. Quand je suis décidé de le faire, je vais le faire. [...] Comme je suis décidé assez souvent... c'est soit ma femme ou soit moi, on se relit, on se partage les tâches. Mais la plupart du temps c'est ma femme, comme là, je suis au travail, si là, elle a reçu du courrier [...], elle le remplit tout de suite. » (Paul, agent en espaces verts, T2').

Néanmoins, cette division sexuée du travail de lecture et écriture domestique n'est pas inflexible ; les difficultés à l'écrit définissent alors les rôles que chacun peut jouer au sein du foyer. De ce fait, trois témoins se détachent de ce partage. Julie, Juliette et leur compagnon se répartissent les tâches domestiques en fonction de leurs habilités respectives ; Fabrice réalise le plus souvent ces pratiques de l'écrit en binôme, sa femme éprouvant elle aussi des difficultés à l'écrit :

« Même quand y a des trucs à lire, je le donne à mon homme moi : "tiens, lis, j'ai pas envie de lire". [...] Mon ami il sait lire et écrire, c'est lui qui a tout rempli, j'avais rien rempli. Je lui ai dit : "tu remplis et moi, je fais le manger". Il m'a dit "d'accord". » (Julie, agent en PU, T2') ;

« C'est lui [mon compagnon] qui remplit le loyer à envoyer par exemple parce que je fais beaucoup de choses quand même que lui, il fait pas non plus. Je fais le ménage, je fais ci, je fais ça, comme toutes les mères, les femmes elles font. Le souper, faire ci, faire ça, lui, il a que ça à faire. » (Juliette, éleveur/animateur, T2) ;

« Ma femme, elle a le même problème que moi. Elle a pas trop suivi des études [...]. La dernière [lettre], je l'ai faite tout seul [...] mais, oué, la plupart du temps, on la fait à deux. » (Fabrice, éleveur/animateur, T2).

Identité "célibataire" : un soutien marqué des réseaux sociaux et familiaux

En opposition à l'identité de "concubin(e) ou époux(se)", celle de célibataire suppose que chaque individu assume la gestion administrative de son foyer de manière autonome. Pour autant, elle n'écarte pas la possibilité pour ces salariés en insertion de recourir au soutien d'un proche ou d'une institution quand la tâche de lecture/écriture est source de difficultés. Sur les dix témoins célibataires, sept (Sylvain, Alain, Béatrice, Bernard, Steeve, Stéphanie, Sabine) ont mentionné ce soutien à l'écrit des réseaux sociaux et familiaux :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Les courriers, je les lis comme tout le monde. Mon demi-frère, il vient à la maison autrement et si y a des choses à remplir, il le fait. Quand, j'ai quelque chose à remplir, je lui demande de venir, faut pas faire de conneries. » (Alain, agent en espaces verts, T1) ;

« Là, généralement, je vais voir ma tutelle. Et, je lui dis "écoutez, je comprends pas". Des fois, y a des trucs que je comprends, y a des trucs que je comprends pas, alors, je demande. Elle m'aide pour comprendre. [...] Tout ce qui est papier, non, c'est plutôt tout ce qui est argent. » (Steeve, agent en PU, T1).

Identité "parent" : une prise en charge lecturale et scripturale de l'enfant assumée

Douze témoins de notre enquête assument le rôle de parent dans le foyer et ont un ou plusieurs enfants à charge. Cette "identité de parent" génère un ensemble de pratiques de l'écrit lié à l'éducation de l'enfant, à sa prise en charge au quotidien, à sa scolarisation. Deux catégories de parents doivent être distingués : (1) ceux qui vivent seuls (Sabine, Stéphanie, Noëlle) et (2) ceux en ménage (Pierre, Claudine, Adrien, Ali, Denis, Romain, Jordan, Julie, Fabrice, Paul).

Élever seul son enfant favorise un recours à l'écrit plus large puisque l'individu doit assumer sa fonction de parent et la variété des pratiques de l'écrit qui en découlent. Pour autant, les dix témoins de notre enquête qui possèdent un conjoint ne se déchargent que rarement de leur identité scripturale et lecturale de parent, ou du moins dans sa totalité ; ainsi, seuls trois d'entre eux n'évoquent (Ali, Romain, Jordan) aucune pratique de l'écrit liée à leur rôle de parent :

« Et même pour les enfants, c'est plutôt ma femme, comme elle lit, pour les devoirs, c'est plutôt elle qui s'occupe d'eux que moi.[...] parce que de toute façon, c'est rare que j'ai du temps moi, j'ai toujours du boulot. » (Jordan, agent ENS, T2').

« [Lire les notices des médicaments à donner aux enfants], c'est ma femme qui le fait. Ah, ça moi, les médicaments, je touche pas ça. Ça c'est elle. Après, si je fais des conneries. Si, elle me dit de prendre les sachets et il faut mettre un petit peu d'eau et puis, voilà. » (Denis, ouvrier en déchetterie, T1).

Relevons néanmoins qu'une fois l'enfant en âge de lire et d'écrire, celui-ci peut constituer une aide pour un parent "en situation d'insécurité à l'écrit" ; d'une certaine façon, les rôles s'inversent puisqu'il prend en charge une partie des pratiques de l'écrit quotidien. Six témoins

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

(Claudine, Ali, Bruno, Paul, Sabine, Mohammed) ont ainsi mentionné s'appuyer sur leurs enfants quand la tâche lecturale et/ou scripturale apparaissait trop complexe :

« Après, y a mes enfants aussi qui commencent à grandir, j'ai ma grande fille. Quand c'est pas la grande fille, j'ai la moyenne aussi, elle travaille bien à l'école, ça veut dire, des fois, je reçois un peu truc, un message ou je sais pas, je lui demande : "s'il te plaît, qu'est-ce qui est écrit dessus" ?" Pour l'instant, ça va, je me suis bien entouré. Y a pas de problème. » (Ali, agent en PU, T1)

« Ma fille, y a des moments, elle m'aide aussi. [...] Mais, sinon, la plupart du temps, c'est ma femme. [...] Envers ma fille, je suis pas gêné même au contraire. Au moins, je suis content, elle m'aide et puis, voilà. [...] Elle est déjà au lycée, elle sait plus écrire que moi. Elle est quand même en deuxième année de lycée, voilà. » (Paul, agent en espaces verts, T2).

Identité "enfant" : un environnement littéracien restreint

Deux témoins de notre échantillon (Nicolas et Luc) vivent au domicile de leurs parents et endossent ainsi l'identité d'enfant au sein du foyer. Cette identité inscrit le sujet dans un environnement littéracien restreint puisque, d'une part, la gestion du foyer est assumée par leurs parents, d'autre part, ces jeunes adultes peuvent se décharger de leur propre gestion administrative en recourant à leurs aînés :

« Le plus souvent, c'est mon père qui s'en occupe, qui s'en occupe, on va dire qu'il me le dit. Par exemple, si je vais avoir un courrier qu'il faut faire une lettre ou quoi. Beh, il va me le dire et c'est mon père qui fait le plus souvent. » (Luc, éleveur/animateur, T2).

Toutefois, nous verrons dans la suite de nos analyses que l'inscription de la formation à l'écrit dans un parcours d'insertion peut s'accompagner chez ces jeunes adultes d'une volonté de prise d'autonomie vis à vis du milieu familial.

Nous proposons de présenter les effets de ce contexte familial sur la base d'un continuum où nous positionnons les identités familiales en fonction des possibilités qu'elles offrent quant à l'émergence de pratiques de l'écrit quotidien.

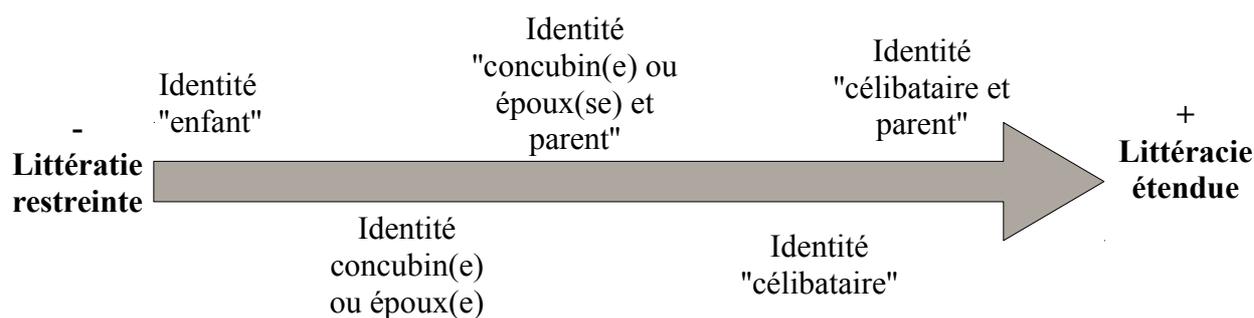


Schéma 1: Continuum littéracie quotidienne

II.1.2 Réseaux sociaux et familiaux de soutien : évitement versus émergence de pratiques de l'écrit

Dans le contexte quotidien, les réseaux sociaux et familiaux viennent soutenir les témoins de notre enquête dans leurs pratiques de l'écrit quotidien. Cette aide à l'écrit peut être de proximité quand les intermédiaires appartiennent à l'environnement proche de l'apprenti lecteur-scripteur (membre de la famille, amis, voisins, etc...); elle peut aussi être institutionnalisée quand un professionnel assume la fonction d'aide dans la gestion quotidienne de ces personnes (assistante sociale, curatelle, accompagnant socio-professionnel en ACI, etc.) (Barton, 1990).

Être concubin(e), époux(se) ou enfant au sein du foyer entraîne un usage fort des réseaux familiaux de soutien à l'écrit ; le conjoint ou le parent jouent tout particulièrement la fonction d'intermédiaire dans les pratiques de l'écrit. A l'inverse, pour des personnes célibataires, l'aide est plus généralement institutionnalisée. Le cercle familial apparaît néanmoins tout particulièrement sécurisant quand il s'agit de pratiques de l'écrit liées à la gestion administrative du foyer :

« Dans l'administration, quand j'y arrive pas, je demande. Ça veut dire que là [au sein de ma famille], je suis sûr comme quoi, je vais pas me faire arnaquer. Mais autrement dehors comme ça, je demande pas à n'importe qui, [...] je le connais pas, donc, je lui fais pas confiance, c'est normal. C'est la paperasse quand même et la paperasse, il faut pas jouer avec. » (Ali, agent PU, T2') ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« J'ai mon demi-frère qui est là, s'il faut faire un courrier ou quoi, il me donne un coup de main. [...] Y a que lui [qui m'aide]. Je vais pas aller voir le voisin. » (Alain, agent en espaces verts, T2').

Une nouvelle fois, il faut relever que ces pratiques de l'écrit médiatisées par un tiers fonctionnent comme un lieu d'apprentissage informel lorsqu'elles sont interactives et non dépendantes ; cet accompagnement à l'écrit favorise alors l'émergence de pratiques chez ces apprentis lecteurs-scripteurs :

« C'est lui qui s'occupe beaucoup dans les trucs des papiers et c'est lui [mon mari] qui m'a appris aussi. [...] Il m'a appris comment il faut faire pour remplir les chèques, comment on remplit les papiers, la caisse d'allocation familiale, tout des trucs comme ça. » (Juliette, éleveur/animateur, T2) ;

« Avant, c'était mon père qui faisait mes comptes et s'en suit alors que maintenant, je commence tout doucement à m'y remettre dedans. Mon père, il est encore là pour me donner un coup de main, bien sûr mais autrement, c'est moi qui commence à gérer ça tout seul. » (Luc, éleveur/animateur, T2).

Dans cette première partie, nous avons souhaité montrer dans quelles mesures le contexte quotidien et plus particulièrement social et familial influençait largement l'émergence de pratiques de l'écrit chez les témoins de notre enquête. L'identité familiale de l'individu et les rôles qui y sont associés définissent son identité de lecteur/scripteur dans le foyer. De surcroît, nous avons montré que cette identité favorise un usage différencié des réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit.

II.2 Une progression plus marquée dans les pratiques de l'écrit quotidien¹³⁰:

De manière générale, les résultats de notre travail montrent une progression plus marquée dans les écrits liés à la vie quotidienne que ceux de l'environnement professionnel.

¹³⁰ Un tableau situé en annexe (Annexe 9 : Investissement dans les pratiques de l'écrit, p 427) présente les différentes catégories d'écrits liées à la vie quotidienne des témoins en fonction de leur investissement dans ces pratiques et de leur évolution.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

La présentation des résultats s'organise autour d'une typologie des écrits quotidiens qui distingue les pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle, celles en interaction personnelle de type relationnel et celles en interaction personnelle tournées vers soi ou son enfant (Dabène, 1987). Après maintes tentatives de classification, celle-ci a semblé la plus intéressante dans la mesure où elle met en évidence les variations d'investissement chez les témoins en fonction du type d'interaction.

II.2.1 Des pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle en progression faible :

Deux types de pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle ont été mentionnés par les vingt-cinq témoins de notre enquête : les écrits administratifs et ceux liés à la recherche d'un emploi. Imprégnées par des règles et normes issues de littéracies dominantes (Barton, Hamilton, 2010), ces pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle génèrent appréhension et insécurité chez ces apprentis lecteurs-scripteurs. Leur dimension performative renforce cette angoisse face à l'imprimé. En production, ces pratiques de l'écrit exposent le scripteur aux lois du marché linguistique (au sens de Bourdieu, 1982, 1977) et au jugement social. "L'identité de papier" relevée par Dardy (2006, 1997) impose aux vingt-cinq salariés en insertion des procédures scripturales obligatoires conditionnant l'obtention de droits sociaux. Dès lors, on observe des situations d'hyper-correction et de dénigrement de leur propre manière de s'exprimer ; ce phénomène de violence symbolique (Bourdieu, 1982) apparaît nettement dans les propos de ces individus "peu littéraciés" :

« La lettre de motivation, je ne comprends pas ce que c'est une lettre de motivation. [...]. Si vous me posez la question de faire une lettre de motivation, moi, ma motivation, elle est telle qu'elle est, c'est à dire, "je veux travailler dans la peinture, j'aime bien ce métier-là. Pourquoi ? Parce qu'il est simple". Après, c'est tout. Moi, je serais court, dans les phrases, je serais court. J'aurai du mal à m'exprimer. » (Mohammed, agent en PU, T1) ;

« C'est un peu dur, c'est vrai que c'est pas facile [l'écriture d'une lettre de motivation] parce que je suis quelqu'un, [...] je suis pas sûre de moi quand je veux écrire, je suis pas sûre. [...] C'est toujours à relire, je relis et je relis en disant : "ah là, y a une faute". C'est toujours... je mets le temps mais bon [rire]. » (Noëlle, agent en PU, T1).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

S'en remettre à une tierce-personne jugée plus compétente apparaît alors comme une stratégie récurrente chez les témoins de notre enquête ; les réseaux sociaux et familiaux de soutien limitent la prise en charge de ces écrits par le sujet lui-même. De ce fait, les pratiques en interaction transactionnelle institutionnelle ne font pas l'objet d'une progression marquée chez ces apprentis lecteurs-scripteurs.

Les écrits administratifs, un investissement partiel et stable :

L'implication des témoins de l'enquête dans les écrits administratifs se décline différemment : leur gestion peut être autonome, le témoin prend alors en charge seul ces pratiques, partielle, l'individu recourt à une tierce personne quand la tâche exigée est jugée trop complexe ou assistée, une tierce personne prend en charge l'intégralité de ces écrits. De façon générale, on observe un engagement autonome dans les papiers administratifs très minoritaire avec seulement huit salariés ; au contraire, un engagement partiel dans ces écrits concerne dix salariés.

Majoritairement, cet engagement apparaît stable chez les vingt-cinq témoins de notre enquête puisque dix-sept d'entre eux ont une implication dans ces courriers administratifs similaire et ceci malgré le suivi de la formation de base. Cet engagement continu est de plusieurs ordres, autonome, assisté et partiel. La gestion autonome des papiers administratifs est le fait d'individus célibataires (Noëlle, Leila et Gilles) ; seul Fabrice vit en concubinage mais sa compagne connaît elle aussi des difficultés dans la maîtrise des savoirs de base. De niveau 3 à l'écrit, il se sont toujours occupés personnellement de l'ensemble des écrits lié à la gestion de leur foyer. Même si leur investissement ne progresse pas, la formation de base et le développement de compétences à l'écrit ont facilité cette gestion administrative :

« Ah oui, c'est moi qui fais moi-même [mes courriers]. [...] Je vis seule, je suis obligée de me débrouiller, de faire mes papiers moi-même. » (Leila, agent PU, T1) ;

« Je me sens plus à l'aise, ça fait toujours plaisir. Au moins, je sais bien écrire, les grammaires, ça va et les conjugaisons. [...] Avant j'avais toujours peur qu'il y ait un truc qui allait pas mais bon, la lettre, je l'envoyais quand même, mais, là, [...] je suis plus confiant. » (Fabrice, éleveur/animateur, T2).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

A l'inverse, Adrien, Ali, Denis et Romain laissent l'entière responsabilité de la gestion du foyer à leur compagne qui assume l'ensemble des tâches, en production et réception ; le discours de ces salariés de niveau débutant à l'écrit (excepté Adrien) a laissé place aux difficultés que comportaient ces pratiques, alors systématiquement rejetées :

« C'est pas moi qui le fais, c'est ma femme alors. Oué c'est elle qui les lit. Oué, tous les courriers, c'est elle. Moi, les courriers, j'aime pas. [...] Quand y a des trucs à payer, je lui dis "hop, tu te débrouilles avec" [rire]. Moi, je lui laisse le courrier, moi, je m'en occupe pas. [Et pour remplir], c'est ma femme qui s'en occupe. pour moi, je fais des fautes et j'écris pas bien. Pour moi, ça fait torchon quand j'écris. » (Denis, agent en déchetterie, T2) ;

« Y a qu'un truc que ça a pas changé mais ça c'est parce que je comprends rien, c'est les papiers. Oh, les papiers, faut pas me demander de les remplir, je saurais pas. [...] J'ai du mal parce que y a certains mots, je le regarde et je me dis "c'est quoi ce brin ?". Y a certains mots, je sais même pas ça veut dire quoi, beh, je laisse tomber, je me prends pas la tête. » (Adrien, éleveur/animateur, T2).

Enfin, neuf témoins (Juliette, Alain, Sylvain, Julie¹³¹, Sabine, Bruno, Béatrice, Steeve et Paul) ont mentionné un investissement stable de type partiel. Même si le recours à une tierce personne n'est pas systématique et ne concerne pas l'ensemble des pratiques de l'écrit lié à la gestion du foyer, le suivi de la formation de base n'a pas favorisé un investissement autonome. La facilité que constitue le recours aux réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit explique en partie cette tendance :

« Quand c'est simple, j'y arrive. Comme là, quand, j'ai été en maladie, il fallait remplir pour la sécurité sociale, ça va, j'y arrivais. Ça je savais le faire mais autrement si c'est un courrier trop compliqué, je téléphone à ma fille.[rire]. Quand c'est simple ça va, quand c'est trop compliqué qu'il y a trop de croix et ainsi de suite et que je comprends pas les mots, c'est elle qui le fait. » (Bernard, maraîcher, T2).

Sept salariés de niveau 2-3 à l'écrit ont cependant mentionné une progression de leur investissement dans les pratiques de l'écrit type "paperasse" avec le passage de pratiques contournées à un investissement partiel (Luc, Pierre, Jean et Jordan) et le passage d'un

¹³¹ En temps 1 de notre recueil de données, Julie s'était présentée en tant que mère célibataire alors qu'en réalité, elle vit en couple avec son enfant ; le deuxième entretien montre un évitement régulier de ces écrits administratifs pris en charge par son compagnon. Nous pouvons supposer que cette jeune femme ne s'étant pas déclarée en couple administrativement a préféré cacher sa situation personnelle lors de notre première rencontre.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

investissement partiel à un investissement autonome (Nicolas, Stéphanie et Claudine). Le développement de compétences à l'écrit a favorisé un intérêt nouveau pour cette gestion administrative, une envie de se débrouiller seul et ceci quelque soit la situation familiale du témoin. Les discours de Jordan et de Pierre sont ainsi marqués par une disjonction forte entre ces deux temps, celui avant et depuis la formation.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|---|---|
| <p>« Je contacte directement l'assistante sociale et je demande pour la voir et demander quand elle vient. Ou des fois quand il faut le remplir, je le fais remplir sur place comme au Pôle Emploi ou quoi. [...] Ou autrement, si l'assistante sociale elle vient trop tard, j'essaie de demander à mon entourage qui s'y connaît dans les papiers, qu'il me l'écrit. » (Jordan, agent en ENS, T1)</p> | <p>« Maintenant, quand je vais faire des papiers à Pôle Emploi, tout ça, bon, beh, je me sens plus capable. [...] Y a des moments, j'essaye de me démerder de le faire moi-même mais je demande quand même toujours des explications pour pas que je me trompe, à faire dix fois la même feuille. [...] Comme je connais pas trop, c'est pour dire, après de faire moi-même. Tu vois, chercher à se démerder, quoi. » (Jordan, agent en ENS, T2')</p> |
| <p>« [Avant la formation], c'est madame qui s'en occupait ça m'intéressait pas. Ça m'intéressait pas. » (Pierre, agent espaces verts, T2)</p> | <p>« Je me mets plus dans les papiers, quoi. Je me dis quand elle [ma compagne] sera pas là, comment que je vais faire. Faudrait que je me débrouille tout seul [...] Maintenant ça m'intéresse de les lire. Au moins, je suis quand même au courant des choses, quoi. » (Pierre, agent espaces verts, T2)</p> |

Enfin, Mohamed se singularise par une régression de son implication dans les écrits type "paperasse", avec le passage d'un investissement partiel à un investissement assisté. Son installation récente avec une femme explique ce changement ; auparavant, il tentait de se débrouiller face à ces tâches lecturales et scripturales et demandait de l'aide si nécessaire à une tierce personne ; aujourd'hui, il laisse l'entière responsabilité de la gestion administrative à sa nouvelle compagne. Ce témoin démontre l'impact très fort du contexte familial sur les pratiques de l'écrit quotidien :

« C'est pas moi qui les fais [les papiers]. C'est elle [ma nouvelle compagne] qui le fait. Récemment, c'est arrivé, une licence de football. [...] Donc, je lui dis "écoute, tu vas le

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

remplir parce que moi, je vais m'énerver". C'est vrai je vais m'énerver. [...] C'est elle [ma nouvelle compagne] qui écrit et je vais te dire, ça fait dix jours aujourd'hui. [...] Mais, les courriers c'est elle qui s'en occupe maintenant. » (Mohammed, agent PU, T2').

Des pratiques de l'écrit liées à la recherche d'un emploi, un investissement non-autonome en progression faible :

Les témoins de notre enquête sont salariés dans une structure d'insertion par l'activité économique dont la fonction première est de faciliter une insertion durable de leur bénéficiaire sur le marché de l'emploi. Cette fonction de sas vers l'emploi suppose alors de la part des salariés en insertion l'accomplissement de démarches lecturales et scripturales de type recherche d'emploi et ceci tout au long de leur parcours d'insertion par le travail. Dans la réalité, la limitation du contrat dans le temps n'a pas favorisé l'émergence d'activités liées à la recherche d'un emploi chez dix témoins et ceci malgré leur caractère obligatoire. Au contraire, l'embauche en ACI a conduit à leur arrêt que celles-ci soient réalisées par le biais d'un tiers (Julie, Ali, Bernard, Alain, Sylvain) ou de manière partielle par le salarié (Steeve, Paul, Fabrice, Juliette). De surcroît, en ACI, l'accompagnement du salarié par un référent social peut renforcer cette situation de désengagement puisque ce dernier prend en charge une partie des démarches du bénéficiaire :

« J'attends demain pour que ce soit tout terminé [mon contrat], c'est à dire pour que j'ai mon temps libre pour que je puisse aller déposer mes CV, un petit peu de partout. [...] j'avais même demandé un rendez-vous ici [...] parce qu'ils m'ont dit qu'ils allaient me rajouter, c'est à dire le travail que j'ai fait ici sur Ageval. » (Ali, agent en PU, T2') ;

« Je les ai fait ici [les CV]. Bah, j'ai fait un entretien, j'ai demandé pour faire des CV. Mais, c'est eux qui les font, ils me demandent ce que je veux et puis ils marquent dessus. Il m'ont demandé dans quoi j'avais déjà travaillé, c'était en quelle année. » (Romain, ouvrier bâtiment, T2').

Néanmoins, dix salariés (Stéphanie, Nicolas Sabine, Pierre, Nathan, Claudine, Luc, Adrien, Mohammed) ont fait part d'un engagement dans les écrits liés à la recherche d'un emploi en progression depuis le suivi de la formation de base. Les pratiques autonomes sont très minoritaires puisque seul un individu (Nicolas) a mentionné une prise en charge personnelle et récente de cette tâche scripturale. L'utilisation d'un modèle, la relecture et correction par

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

une tierce personne sont les deux pratiques médiatisées les plus mentionnées par notre échantillon d'enquête. Malgré le développement de fonctionnements plus autonomes, les normes scripturales imposées par ces littéracies dominantes n'autorisent pas une prise en charge globale de cette activité et ceci même pour les salariés-apprenants d'un niveau plus avancé à l'écrit :

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| <p>«Souvent je demandais à mon père ou ma sœur qui m'aidaient. Ils essayaient de m'aider, souvent, c'est eux qui m'aidaient. Comme ici, quand je suis arrivé ici, ma lettre de motivation, je savais pas la faire. » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> | <p>« Y a certains trucs, des fois je me goure, donc je demande pour voir si je me suis pas trompé mais sinon le plus gros, je fais tout seul. Une lettre de motivation, en général, je vais demander, juste pour voir si j'ai pas de fautes ou un truc comme ça mais sinon après, le reste, je fais tout seul » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> |
| <p>« Bien qu'on nous dit régulièrement, "faites des lettres de motivation, apprenez à faire des lettres de motivation au niveau entreprise", non, désolé, je saurais pas. [...] On nous a appris à faire les CV avec les orthographes et tout, les lettres de motivation mais les lettres de motivation, je sais même pas ce que c'est [...], je ne comprends pas ce que c'est une lettre de motivation. » (Mohammed, agent en PU, T1)</p> | <p>« J'ai fait la lettre [de motivation], [...] je me suis dit repense à tes conjugaisons par rapport à la formation que tu suis, les [é], tout ça comment, j'écris le[é], "le second verbe se met à l'infinitif". [...] La femme de mon neveu [a relu la lettre] [...]. C'est vrai que j'écris jamais mais, là, j'étais obligé, je pouvais pas faire autrement. » (Mohammed, agent en PU, T2')</p> |

Enfin, relevons que la mise en œuvre de démarches scripturales liées à la recherche d'un emploi ne génère pas nécessairement de réponse de la part de l'entreprise contactée. Cette absence de réponse engendre bien souvent un sentiment de découragement ; Noëlle a ainsi fait part de son amertume vis à vis de cette situation la conduisant progressivement à ne plus s'impliquer dans la recherche d'un emploi :

« Ça m'a pas empêché au début d'écrire des lettres dans les mairies ceci cela et tout, pour ... mais tu baisses les bras parce que tu as pas de réponse. [...] La mairie de L., c'est la seule lettre que j'ai reçue sur tout ce que j'ai fait. Sur les hôpitaux et les trucs comme ça, j'ai jamais

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

eu de réponse. Alors, ça nous motive pas, je suis désolée. Même si c'est un refus, on devrait avoir une réponse. » (Noëlle, agent en PU, T2').

Les pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle ne font pas l'objet d'une progression de l'investissement marquée chez les témoins de notre enquête. Issues des littéracies dominantes, elles inscrivent le sujet dans un rapport de domination qui n'autorise pas un engagement autonome. Les réseaux sociaux et familiaux de soutien participent alors à cet engagement partiel voire assisté.

II.2.2 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle de type relationnel en progression faible:

Les écrits en interaction personnelle de type relationnel mentionnés par les témoins de notre enquête concernent la communication écrite en production et réception dont la fonction principale est le maintien des relations familiales-amicales à distance. Deux genres peuvent être distingués, (1) les écrits relationnels liés aux nouvelles formes de communication (SMS, MSN, mail et blog), (2) les écrits relationnels dits "traditionnels" (lettres, cartes, petits mots). A l'instar de Dabène (1987), on peut qualifier ces pratiques d'hyper-actes de communication ; le choix de recourir à l'écrit relève la relation spécifique qu'instaure ce code langagier entre les deux partenaires.

Ces tâches lecturales et scripturales permettent au sujet de marquer sa présence symbolique affective, de rester en contact avec ses proches. Inscrites dans l'espace restreint de la famille, des amis, elles sont moins sujettes au jugement social:

« J'écris comme je pense. De toute façon, les gens, ils regardent pas comment vous avez écrit, ils regardent ce que vous avez écrit mais pas les fautes que vous faites. Après, ça dépend à qui vous écrivez aussi. [...] J'envoie pas des SMS au président de la république [rire]. » (Sabine, repasseuse, T2).

Les écrits relationnels type "nouvelles formes de communication", un investissement très marqué et stable:

Les pratiques de l'écrit liées aux nouvelles formes de communication sont tout particulièrement plébiscitées par les vingt-cinq témoins de notre enquête puisque dix-neuf ont

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

mentionné en faire usage. Cet investissement marqué conforte les travaux de Bros (2008, 2009), le rapport positif à la culture numérique d'apprentis lecteurs-scripteurs. Leurs discours fait ainsi état de pratiques régulières, souvent en profusion.

Majoritairement, cet engouement pour ces nouvelles formes de correspondance est antérieur au suivi de la formation de base puisque dix-sept salariés ont mentionné un investissement stable. Les supports informatique et téléphonique et les possibilités qu'ils offrent en production expliquent cette facilité d'accès et ceci même pour les sujets les plus faibles à l'écrit :

(1) d'une part, ils autorisent une transgression de la norme graphique (abréviation, simplification orthographique, langage dit "texto"). Ces formes hybrides d'écriture sont alors plus simples à mettre en œuvre, plus accessibles pour des adultes peu littéraciés.

(2) d'autre part, la saisie informatique permet la production d'écrits propres, lisibles renvoyant une meilleure image de soi. Les fonctionnalités de correction automatique et de frappe intuitive du texte simplifient également le travail d'écriture.

(3) par ailleurs, ces nouveaux supports de l'écrit ont d'une certaine mesure aboli le caractère différé (dans l'espace et dans le temps) de la communication écrite puisque le message se trouve dans un même temps (ou presque) et dans un autre lieu. Cette situation nouvelle de communication autorise le maintien continu d'une relation affective à distance, particularité fortement appréciée par les témoins.

Les possibilités offertes par l'outil numérique expliquent cet investissement marqué dans ces écrits relationnels :

(1) « *J'abrège. J'écris pas... beh comme tous les jeunes qu'ils font maintenant, on va dire, j'abrège, quoi. Par exemple, "je suis au magasin", le "au" je mets un -o, j'écris pas au, j'abrège le plus possible. "T'inquiète", je mets TKT comme tout le monde il fait, je pense, maintenant.* » (Fabrice, élève/animateur, T2) ;

(2) « *Sur mon ordinateur, il corrige les fautes et comme j'aime pas les fautes c'est plutôt pratique. [...] Mais, [écrire] sur papier, j'aime pas trop parce qu'avec les fautes et puis, j'ai pas une belle écriture, donc j'aime pas trop.* » (Luc, élève/animateur, T2) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

(3) « *Ma femme et mes enfants, ils m'envoient de temps en temps des SMS. [...] Y a aussi bien elle [ma femme] qui veut des nouvelles de moi, que moi qui veux des nouvelles d'elle et de chez moi. On se tient toujours informé l'un et l'autre. On est toujours obligé de s'envoyer un sms, tout au moins un ou deux sms, pour savoir comment va l'autre, tous des trucs comme ça.* » (Paul, agent espaces verts, T2').

Seuls Juliette et Luc ont mentionné une implication dans ces formes de correspondance en progression avec respectivement une (les messages sur MSN en réception et production) et deux (les SMS en production et les commentaires sur les blogs) pratiques récentes. L'acquisition de compétences à l'écrit a permis l'émergence de pratiques sociales de l'écrit, de liens sociaux scripturaux (Goody 1994) :

« *Avant quand je voulais envoyer des messages, je savais pas écrire. Souvent j'envoyais des messages à ma copine, et souvent, elle me renvoyait "quoi ?" parce qu'elle comprenait pas le message. Donc, souvent, je faisais qu'appeler parce que comme j'aimais pas écrire des messages.* » (Luc, éleveur/animateur, T2) ;

« *[Avant la formation], ah non, pas question, question d'écriture si j'ai plein de fautes comme je vous dis. Maintenant, j'écris à mes amis, quand c'est un anniversaire ou quoi je le marque.* » (Juliette, éleveur/animateur, T2).

Enfin, il faut relever que, sur les vingt-cinq témoins de notre enquête, six n'ont pas évoqué faire usage de ces nouvelles formes de communication (Sylvain, Bruno, Denis, Mohamed, Béatrice, Gilles). La mauvaise maîtrise de ces supports est largement mentionnée ; elle constitue une entrave majeure au développement de pratiques médiatiques de l'écrit :

« *Que se soit neveux, nièces ou enfants, ils m'ont toujours expliqué comment c'était et j'ai jamais su. [...] Je touche pas, je laisse autant de message et quand arrive le soir [...] [mon fils me] dit les messages que j'avais. [...] Au jour d'aujourd'hui, pour moi un téléphone, c'est "allo", réception et c'est tout. Du coup, c'est mon fils qui lit les textos.* » (Mohamed, agent PU, T2').

Les écrits relationnels dits "traditionnels", un investissement faible en progression plus marquée :

L'usage des nouveaux supports médiatiques pour communiquer par écrit avec ses proches a supplanté celui des médiums papier/crayon. Ainsi, seuls six témoins (Leila, Julie, Stéphanie, Béatrice, Gilles et Mohammed) ont mentionné leur implication dans les écrits relationnels dits "traditionnels". Les plus cités sont les cartes à l'attention d'un proche (carte de vœux, d'anniversaire, postales, etc). Les pratiquants de ces écrits (en production et/ou réception) les dotent d'une valeur supérieure à celle des nouveaux modes de communication ; leur matérialité sur support papier, le travail d'écriture qu'ils supposent leur confère une dimension affective plus forte :

« J'adore envoyer mes vœux, si je vais en vacances, j'envoie des cartes. Je fais pas par SMS, j'aime, j'aime faire... c'est personnel, c'est... que les sms, c'est impersonnel, si on veut l'effacer, on peut l'effacer. Et puis c'est le plaisir d'écrire, le plaisir de [silence]. [...] oué, euh quelque part, moi, j'aime écrire. » (Leila, agent PU, T2) ;

« Ça fait plaisir, d'avoir une belle carte postale [...]. Je la garde, je l'ai toujours sur moi dans le sac parce que comme ça vient de ma fille [...], ça fait chaud au cœur. [...] Ma fille, je l'ai relu hier sa carte et celle de mon garçon, beh parce que là, je la mets plus dans mon sac parce que comme elle se chiffonne, c'est une lettre, beh je les garde dans mon tiroir. » (Béatrice, employée en restauration, T2).

On relève une progression de l'investissement légèrement plus marquée dans ce type d'écrit relationnel puisque quatre salariés (Béatrice, Julie, Mohamed, Stéphanie) ont fait état d'un engagement supérieur depuis la formation de base. Moins accessibles que les pratiques liées aux nouveaux modes de communication, les écrits relationnels dits "traditionnels" en production étaient généralement évités ; aujourd'hui, on observe un engagement récent dans ces pratiques. Prenons l'exemple de Béatrice et Mohamed. En temps 1 de notre recueil de données, Béatrice n'a évoqué aucune pratique de l'écrit en production liées aux relations familiales et sociales préférant l'expression de vive voix tandis que Mohamed dictait à son fils le message qu'il souhaitait adresser. En temps 2, chacun a mentionné la confection d'un écrit adressé à un proche de façon semi-autonome, la complexité de cette production nécessite encore l'aide d'une tierce personne.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Temps 1 | Temps 2 |
|--|--|
| <p>« J'ai reçu une lettre de mon fils qui recherchait après moi. [...] Quand je l'ai appelé parce que je savais pas si ça allait bien se passer alors j'avais acheté une carte téléphonique pour téléphoner en dehors [...] et puis maintenant, on s'appelle au téléphone et tout. » (Béatrice, employée en restauration, T1)</p> | <p>« Je l'ai écrit moi toute seule, je l'ai fait tranquille directement sur la carte. [...] Je m'étais bien relu [au brouillon] avant de le noter sur la carte [...] et puis, je l'avais fait voir aussi à Madame P [la formatrice en MSB], pour savoir si c'était bien comme ça. » (Béatrice, employée en restauration, T2')</p> |
| <p>« Ça se passe de la sorte que quand c'est une personne que j'estime, c'est à dire dans la famille, tout ça, je lis, j'essaye de bien la lire [la lettre] par rapport à ce qui se passe parce que ça arrive de l'étranger. [...] C'est mon fils qui les écrit. Moi, je dicte et lui, il écrit. Je dicte ; lui il écrit, moi, j'écris pas. » (Mohammed, agent PU, T1)</p> | <p>« C'était un collègue que j'avais pas vu depuis quatre ans et qui m'avait envoyé un courrier. [...] Je lui ai répondu et il m'a répondu par téléphone et on a rendez-vous la semaine prochaine. C'est fantastique. [...] J'ai eu du mal ma compagne, elle m'a aidé. [...] Je l'ai fait d'abord moi-même seul au brouillon, ensuite, elle a rectifié et elle m'a dit "c'est comme ça, tu es pas loin mais ça se dit différemment". » (Mohammed, agent PU, T2')</p> |

Relevons que six témoins faisant l'objet d'un investissement dans les écrits relationnels dits "traditionnels" n'ont pas mentionné de progression dans leur investissement : Gilles, Leila, Nicolas et Pierre¹³² réalisaient ces écrits en production et/ou réception bien avant le suivi de la formation de base ; Sylvain, ne se sentant toujours pas assez à l'aise à l'écrit, préfère éviter toute production :

« Renvoyer une carte de vœux par politesse, je suis pas chaud, c'est pas une question que je veux pas renvoyer une lettre mais pour pas faire de fautes, j'aime mieux de passer un coup de fil ou d'aller sur place. » (Sylvain, agent en PU, T2).

Retenons que les écrits relationnels liés aux nouvelles technologies ont supplanté les écrits dits "traditionnels" ; les possibilités offertes par le support informatique et téléphonique sont largement plébiscitées par les témoins de notre enquête. Plus simples à mettre en œuvre, ils n'ont pas fait l'objet d'un investissement en progression même pour des apprentis lecteurs-scripteurs de niveau faible à l'écrit puisqu'engagés dans ces écrits avant la formation de base.

¹³² Relevons que Nicolas et Pierre lisent des cartes postales envoyées par leur amis, la pratique de cet écrit en production conditionnée par un départ en vacances est très rare pour ces salariés en parcours d'insertion.

A l'inverse, on a pu observer une progression plus marquée dans les écrits dits "traditionnels" ; la complexité que constitue la production de ces écrits explique cette tendance.

II.2.3 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle tournées vers soi de type utilitaire en progression faible :

Une troisième catégorie d'écrits inscrits dans la vie quotidienne des salariés émerge de nos entretiens, les écrits utilitaires (Robine, 1984). Ces pratiques de l'écrit tournées vers soi sont de trois ordres : (1) les premières favorisent une gestion plus rationnelle du quotidien, (2) les secondes sont suscitées par une activité de loisir, (3) les troisièmes sont liées à un besoin d'informations. La fonction première donnée par les témoins de notre enquête à ces écrits est une meilleure connaissance et maîtrise de leur environnement proche.

Les écrits de planification et de disposition rationnelle, un investissement marqué en progression faible :

Dix-huit témoins de notre enquête ont mentionné faire usage au moins d'un écrit de planification et de disposition rationnelle. Ces pratiques favorisent chez le sujet une objectivation/planification de ses actions ; le pense-bête, la liste de course, la prise de note, le cahier de compte, les prospectus sont les pratiques les plus citées. Elles s'inscrivent dans le cadre d'une gestion plus rationnelle, plus calculatrice et de ce fait, moins immédiate, moins spontanée des activités familiales. Cette inscription gestionnaire participe « à un renforcement du contrôle de soi de plus en plus complexe et médiatisé, à la répression des tendances spontanées à l'action. Ces pratiques d'écriture permettent de planifier l'activité, de l'organiser sur une longue période de temps. » (Lahire, 1993b, p 132). La trace écrite est ici sollicitée pour sa fonction de technologie de l'intellect dans le sens où la matérialité de la pensée, des actions passées ou futures favorise cette attitude gestionnaire.

Ces pratiques en interaction transactionnelle personnelle sont réalisées par libre choix; le plus souvent tournées vers soi, elles peuvent faire l'objet d'un engagement chez les témoins les plus faibles à l'écrit. Prenons l'exemple de Alain de niveau 1 qui fait usage de la liste de course et ceci malgré ses difficultés en écriture :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Ma liste de course, je la fais moi-même. Je sais que je fais des fautes mais j'arrive à relire ce que je marque. Admettons, je fais une liste et je la donne à quelqu'un, c'est sûr qu'il va pas comprendre, il va en oublier la moitié. Il arrivera pas à déchiffrer comme on dit. [...] Marquer 1 kilo de sucre, moi, je marque "S-U-R-E". » (Alain, agent en espaces verts, T1).

Une première tendance se dégage du discours des témoins, celle de dispositions rationnelles plus visibles chez les femmes qui composent notre échantillon. Presque toutes (exceptée Sabine) ont ainsi mentionné faire usage de ce type d'écrit et ceci même si elles sont peu pratiquantes de l'écrit en général. La division sexuelle de l'écrit au foyer explique cette tendance ; les hommes de notre échantillon laissent ainsi majoritairement ces activités à leur compagne qui prennent en charge la plupart des tâches liées à l'économie domestique :

« Oh, c'est elle [ma femme], oh là là ! [...] C'est elle qui fait tout. Moi, je m'occupe pas de ça [des comptes], c'est elle qui fait les calculs elle-même. Quand elle fait les courses, elle fait l'essence, c'est elle qui calcule. Elle le marque sur un carnet et tout ça. Elle calcule combien elle peut dépenser et avec le relevé de compte après [...] si y a un truc qui est passé, c'est marqué. [...] Ça, je m'en occupe pas, c'est elle qui s'en occupe. Ça, j'y touche pas moi. » (Denis, agent en déchetterie, T2').

Seconde tendance, notre échantillon se caractérise par une progression faible dans ces pratiques de l'écrit, seuls six salariés en insertion (Stéphanie, Luc, Pierre, Adrien, Juliette et Béatrice) ont évoqué un engagement renforcé dans ces écrits avec une disposition à la rationalité plus forte chez les femmes qui cumulent deux pratiques supplémentaires. Prenons l'exemple de Béatrice et Stéphanie. La première réalise son menu de la semaine et calcule le coût de ses achats sur les prospectus. Les savoirs en mathématiques travaillés en formation de base ont tout particulièrement contribué à ce besoin renforcé de planifier et d'anticiper ses dépenses domestiques. Stéphanie, elle, fait un usage de la liste de course très rationnel lui permettant de planifier ses déplacements dans les magasins.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <p>« Je fais mes listes sur un petit carnet. [...] Je calcule combien que j'ai dans mon porte-monnaie et puis, je dis "ça je peux le prendre, ça aussi, autant, ça, ça va faire ça". Beh même avant, à la maison, je fais "ça, ça coûte même pas un euro, limonade, le beurre, ça coûte 50 centimes, la margarine 50 centimes, le beurre 2 euros 14. Après, en gros, "ça, ça, je peux le prendre, ça aussi, voilà, je fais comme ça". » (Béatrice, employée en restauration, T1)</p> | <p>« Je regarde aussi surtout les prospectus aussi qu'est-ce qu'il y a de bon à acheter [...]. Comme hier, [...] 2 melons à 2 euros avec ma bouteille, ça fait 3 euros [...] et puis, je l'écris sur mon prospectus, ça fait ça. [...] Avant, je faisait pas ça, je m'en allais, j'avais de l'argent sur moi, je regardais quand même mais [...] si j'avais pas assez... je faisais en gros... bon, j'aurai pas assez, je le remets. Maintenant, je prends tout parce que je sais tout ce que j'ai compté. » (Béatrice, employée en restauration, T2')</p> |
| <p>« La liste de course. Ça je le faisais pas.[...] [Avant], je mémorisais dans ma tête. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> | <p>« Je marque un coin frais, un coin surgelé, un coin hygiène et beauté, un coin animaux [...] et quand je vais dans le magasin, je regarde ma liste de course, je vais pas au rayon frais de suite, je vais d'abord prendre les trucs qui sont pas frais. Comme ça, je prends les aliments frais en dernier, quand je pars. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> |

A l'inverse, seize témoins font état d'un investissement stable dans les écrits de planification et de disposition rationnelle : six (Sylvain, Jean, Nicolas, Sabine et Jordan) n'ont mentionné aucune pratique ; onze (Claudine, Fabrice, Ali, Paul, Gilles, Alain, Leila, Steeve, Mohammed et Noëlle) n'ont pas évoqué un engagement supérieur depuis la formation de base¹³³.

Le non recours à ces écrits de planification et de disposition rationnelle ne signifie pas pour autant de dispositions non calculatrices, hédonistes. Prenons l'exemple de la gestion du budget

¹³³ Relevons par ailleurs que deux témoins (Sandra et Denis) ont mentionné respectivement le pense-bête et la liste de course lors de notre première rencontre en entretien, pratiques domestiques non citées lors de notre seconde rencontre. Sans parler de régression de leur investissement, on peut supposer que cette occultation tient à la faible fréquence d'usage de ces écrits : « Oué des fois, je le fais ça [la liste de course], je mets sucre, café, je marque du lait, s'il manque des conserves, des petits pois, des haricots, des trucs comme ça. » (Denis, agent en déchetterie, T1).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

familial ; même si cette gestion ne passe pas forcément par écrit, ces salariés planifient néanmoins leurs dépenses en fonction de leur budget ; l'inscription sur papier n'apparaît cependant pas indispensable :

« Je tiens pas spécialement des comptes. Je tire tout mon argent et après je fais mes enveloppes de ce que je dois payer, loyer, à part les prélèvements automatiques, l'eau, l'électricité. Mais, moi loyer, je le fais pas prélever, par exemple, je fais une enveloppe. Pareil, pour les courses, je prends une certaine somme et je mets aussi dans une enveloppe. [...] comme ça je sais que j'ai autant pour mes courses, j'ai autant pour ça, je peux pas dépasser et puis, voilà » (Leila, agent PU, T2') ;

« C'est simple. Si on touche 800, après, y a les prélèvements de la mobylette, l'assurance, quoi, il faut calculer. [...] [Je calcule] de tête, comme ça. Après, je paye mon téléphone. Beh, je compte mon assurance, je sais combien c'est, mon téléphone [...]. Si je gagne 800, beh, voilà, je compte à peu près. » (Alain, agent PU, T2').

De manière similaire, le pense-bête, la liste de course, la prise de notes ne sont pas toujours jugés utiles puisque la mémoire vient compenser cette non-pratique. Ces résultats confortent l'analyse faite par Lahire (1993b), à savoir l'écriture perçue comme un moyen annexe pour "se rappeler". Elle est ainsi uniquement envisagée dans sa fonction mnémotechnique sans que celle de technologie de l'intellect ne soit pensée en termes de possibilités de calcul, de planification, d'anticipation. Cet usage restreint de l'écrit limite tout particulièrement l'intérêt à y porter ; une bonne mémoire ou une bonne réflexion compensent ce non-recours et apparaissent nettement plus valorisantes aux yeux du sujet :

« De tête. Moi, j'écris pas, je retiens [mes rendez-vous], je fais travailler ma mémoire. » (Jordan, agent ENS, T2') ;

« Je vais au magasin, il me faut ça, ça, non. J'ai jamais prêté attention sur la liste. Euh, oué, moi, même que j'en ai encore, je fais pas attention, je rachète. Tu vois, au moins, tous les mois, [...]tu sais que tu tombes pas en panne, de toute façon, ça coûte pas plus cher que si tu... c'est quotidien. » (Noëlle, ouvrière en bâtiment, T2').

Les pratiques de l'écrit suscitées par une activité de loisir, un investissement marqué et stable :

Chez onze témoins (Luc, Stéphanie, Pierre, Nicolas, Fabrice, Ali, Julie, Béatrice, Gilles, Juliette, Claudine), on observe des pratiques de l'écrit suscitées par des activités de loisir. Majoritairement en réception, ces lectures pragmatiques sont un support aux activités prenant place durant les temps libres des témoins. Elles renvoient aux travaux de Lahire (1993b, 1993c) sur les faibles lecteurs, à savoir une tendance forte à la lecture de livres pratiques, c'est à dire nullement destinés à être interprétés mais être convertis en pratique, en série de gestes à accomplir. Les plus citées sont les magazines autour de thématiques diverses (pêche, chasse, automobile, décoration), les recettes de cuisine¹³⁴, les règles et notices liées à ces divertissements. Une mauvaise maîtrise de la lecture peut alors entraver l'accomplissement de l'activité en question :

« J'ai du mal à lire, y a des recettes, c'est trop compliqué. [...] Je mets 1 heure et demi pour lire après, je mets tout dans ma tête et je le fais. [...] c'était y a trois-quatre mois. J'ai essayé de faire un truc aux légumes là. Je sais plus c'était quoi, c'était trop compliqué, j'ai même pas arrivé à la faire, je l'ai ratée. [...] Ils disaient quelques minutes, moi, j'ai mis quelques secondes. Alors, tu vois, c'était un goût fade. » (Julie, agent PU, T1) ;

« Le tricot par contre, je fais par rapport à ce qu'on m'a appris, le point à l'envers, le point à l'endroit et le point mousse et s'il faut lire sur un bouquin, j'arrive pas à le faire. J'aurais bien voulu pour apprendre à faire les torsades et tout ça mais non, je sais pas, j'arrive pas à le faire, je sais pas comment ça se fait, j'arrive pas à faire quand c'est écrit sur le modèle » (Claudine, agent PU, T2).

Ces pratiques suscitées par une activité de loisir sont stables puisque, depuis le suivi de la formation, seuls cinq salariés (Luc, Pierre, Stéphanie, Nicolas, Juliette) ont mentionné un engagement plus marqué. Les compétences à l'écrit développées ont favorisé un intérêt récent, une implication plus volontaire ou autonome et ceci pour des salariés-apprenants de niveau 2-3 à l'écrit.

¹³⁴ Nous classons la préparation d'une recette de cuisine dans ces activités de loisirs dans le sens où elles ont été évoquées comme un centre d'intérêt.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Avant la formation | Depuis la formation |
|---|---|
| <p>« [Avant la formation] je lisais y avait des trucs que je comprenais [...], donc je demandais, soit à mes parents ou à un copain, donc ils m'aidaient un peu. » (Nicolas, agent espaces verts, T2)</p> | <p>« Ça me sert aussi parce que je joue beaucoup aussi aux jeux vidéo, donc y a des manuels quand on achète un jeu vidéo, oué j'arrive à comprendre mieux, donc, ça me sert beaucoup maintenant.[...] Vu que je sais comprendre tout seul, c'est mieux, c'est mieux, c'est mieux qu'on puisse faire, quoi. » (Nicolas, agent espaces verts, T2)</p> |
| <p>« [Avant la formation,] j'aimais pas tellement, pour moi, c'était long, recopier une recette complète, ça m'emmerdait plus qu'autre chose, j'aimais pas tellement. » (Juliette, éleveur/animateur, T2)</p> | <p>« j'écris en recopiant une recette sur un cahier de recette. [...] Maintenant ça va mieux, maintenant, j'aime bien écrire. » (Juliette, éleveur/animateur, T2)</p> |

La stabilité de l'investissement dans ces pratiques de l'écrit s'explique alors par leur caractère rudimentaire (Ali, Béatrice) et/ou le niveau avancé à l'écrit des individus (Fabrice, Gilles et Claudine):

« J'ai aussi mon petit papier quand je tricote. Je marque sur un petit carnet tous les points pour pas que je me goure aussi. Six points pour la manche, pour le dos, tout ça, c'est tous les petits papiers où je compte mes points. » (Béatrice, employée en restauration, T1) ;

« Moi, j'ai toujours bien aimé lire, beh pas des livres ... mais, comment dire ça, des magazines, beh des magazines de voiture, de sport tout ça. [...] Je lisais avant [la formation], j'ai toujours lu, oué j'aime bien. » (Fabrice, éleveur/animateur, T2).

Seule Julie a fait part d'un investissement en régression, c'est alors l'embauche en ACI qui est venue réduire son temps libre durant lequel elle s'adonnait à ces pratiques de lecture:

« [je lisais les recettes] et tout ce qui est déco mais en ce moment, j'ai pas le temps. Je travaille, je vais faire mes papiers, après, je fais mes courses, je fais à manger, je regarde un peu la télé et après, je vais dormir pour après recommencer la journée. » (Julie, agent PU, T2').

Les pratiques de l'écrit informationnel, un investissement marqué en progression faible :

Les pratiques de l'écrit informationnel font l'objet d'un investissement marqué chez les témoins de notre enquête puisque seuls quatre témoins n'en ont pas mentionnées (Sabine, Jason, Juliette, Sylvain). Cette catégorie d'écrits quotidiens regroupe un ensemble de pratiques lié à un besoin d'informations chez l'individu ; de façon majoritaire, ce besoin concerne l'actualité (le journal, les faits divers) et la vie quotidienne (horaires de bus, programme TV, étiquette des produits, par exemple).

Douze salariés (Fabrice, Pierre, Paul, Gilles, Bruno, Béatrice, Leila, Julie, Mohamed, Alain, Steeve, Nicolas) ont ainsi mentionné la lecture du journal avec un intérêt majeur pour les nouvelles régionales et locales. Ancrée dans un espace connu, proche, cette lecture de la presse quotidienne conforte les travaux de Lahire (1993b, 1993c) sur les modes d'appropriation spécifiques des imprimés par des individus de classe populaire. Les faits divers ont majoritairement été cités par les salariés en insertion, la revue *Détectives* a ainsi remporté plusieurs suffrages ; une tendance à la lecture éthico-pratique se confirme chez les témoins de notre enquête :

« Je regarde si y a pas eu d'accidents sur la ville ou des trucs comme ça. Ou quand je vois un article avec une personne qui est passée au tribunal, beh, je regarde. Je lis quoi parce que y a des moments, c'est des grands textes, je lis. Y a pas longtemps, y a une petite fille qui s'est fait kidnapper, tous les trucs comme ça. Pour voir un petit peu ce qui se passe près de chez moi. Je me tiens quand même au courant un peu [sourire]. » (Paul, agent espaces verts, T1) ;

« En ce moment, je me suis abonné pour avoir le journal détective, [...], les histoires qui se passent dans la vraie vie quoi. Les meurtres, tout ça, moi, j'aime bien ces trucs-là, [...] des trucs d'enfants, qu'ils étaient battus par les parents et tout » (Claudine, agent PU, T2).

Treize salariés (Ali, Stéphanie, Noëlle, Leila, Fabrice, Adrien, Alain, Steeve, Romain, Bruno, Gilles, Jean, Paul) ont par ailleurs mentionné des écrits informationnels de type utilitaire, nécessaires à la réalisation d'activités quotidiennes : s'orienter et se déplacer dans une ville, acheter des nouveaux produits en magasin, regarder la télévision ou louer une maison, etc ¹³⁵ :

¹³⁵ Les pratiques de l'écrit correspondantes sont la lecture des plans de ville, des étiquettes de produits, du programme TV et la consultation de sites de petites annonces en ligne.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Comme hier, j'ai acheté un produit pour les piqûres de moustique. Ça t'apaise pour pas que ça te démange [...]. Quand c'est un produit que je connais pas, je le lis pour savoir. Mais, sinon, je prends pas. Si je connais pas, je prends pas. » (Noëlle, agent PU, T2').

De manière générale, les écrits informationnels ne font pas l'objet d'un investissement plus fort chez ces salariés en insertion puisque treize ayant mentionné ces écrits ont fait état d'un investissement stable. Les salariés les plus avancés en lecture présentent ces pratiques comme ordinaires, faisant partie de leur quotidien depuis de nombreuses années ; les salariés débutants en lecture ont, quant à eux, mentionné des pratiques similaires à celles avant la formation de base :

« En ce moment-là, je lis, c'est... c'est pas que en ce moment que je lis, c'est depuis des années, c'est les faits divers, ça s'appelle *Le Détective*. Donc, là, comme on voit un petit peu tout ce qui se passe malheureusement, en France et puis dans les pays machin, donc je lis ça. Ça permet aussi un peu de mettre en garde de ce qui se passe tout ça. Donc, ça allez, en deux soirées, c'est lu, on va dire. Mais, bon, comme, c'est toutes les semaines. » (Gilles, agent en ENS, T1) ;

« Ce que je regarde plus, moi, c'est les images [sur le programme TV]. Je lis jamais ce qu'il y a en dessous. Je regarde les images qui me plaisent pour choisir ce que je veux à la télé. » (Romain, ouvrier en bâtiment, T2').

Seuls sept salariés (Adrien, Claudine, Pierre, Stéphanie, Nicolas, Denis, Jean) ont évoqué l'émergence de pratiques de l'écrit informationnel depuis le suivi de la formation de base ; les compétences développées en lecture apparaissent déterminantes.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|---|---|
| « Avant, je cherchais pas de trop, il fallait que je demande à quelqu'un qu'il me dit où. Sinon, je cherchais pas de trop. Fallait tout qu'on m'aide. » (Stéphanie, maraîchère, T2) | « Comme aller dans le magasin ou lire un panneau, un plan, comme ils marquent sur les plans "vous êtes ici". Si on veut se rendre dans une rue, beh regarder. Ça maintenant, je sais. » (Stéphanie, maraîchère, T2) |

| | |
|--|--|
| <p>« Ou alors sur un document, pareil sur un programme. [...] Je lisais plus les photos, les images. » (Jean, agent espaces verts, T2)</p> | <p>« Maintenant, je prends un peu plus de temps et je lis ce qui est marqué dessus sur le programme. » (Jean, agent espaces verts, T2)</p> |
| <p>« Non [je ne lis pas], pourtant, faudrait essayer [...]. Quand je suis ici [en formation], j'essaye. Mais, à la maison, non. » (Denis, agent déchetterie, T1)</p> | <p>« En rentrant, je lis un petit peu, doucement. [...] C'est la Voix du Nord. [...] Je regarde les annonces, tout ça, les trucs de décès, [...] la météo. Quand, y a des accidents, comment ça s'est passé tout ça. » (Denis, agent déchetterie, T2')</p> |

Les écrits utilitaires n'ont pas fait l'objet d'un investissement en progression marquée chez les témoins de notre enquête. Ces pratiques en production et réception sont bien souvent présentées comme des pratiques ordinaires et quotidiennes pour des salariés de niveau 2-3 à l'écrit. Majoritairement, on observe une implication récente dans ces écrits chez des individus d'un niveau débutant.

II.2.4 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle tournées vers soi et/ou ses proches de type littéraire, un investissement faible en progression moyenne :

Ces pratiques de l'écrit littéraire viennent s'inscrire dans le temps libre des témoins. Trois écrits peuvent être distingués : les écrits ludiques¹³⁶, les écrits de type "histoires" et les écrits d'exception.

Les écrits ludiques, un investissement faible en progression moyenne :

Sur l'ensemble des personnes interrogées, six (Juliette, Jean, Bernard, Denis Gilles et Claudine) ont des pratiques de l'écrit en production que l'on peut qualifier de ludiques dans la mesure où l'acte scriptural devient source d'amusement. Une tendance nette se dégage des propos des témoins, celle de pratiques de l'écrit ludique perçues comme un moyen pour apprendre et progresser à l'écrit.

¹³⁶ Nous avons choisi d'intégrer les écrits ludiques aux écrits littéraires dans la mesure où ils reposent sur un travail sur les mots.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Trois témoins (Juliette, Jean et Denis) ont ainsi un investissement plus marqué dans ces activités ludiques depuis le suivi de la formation ; les possibilités d'apprentissage qu'elles offrent sont particulièrement plébiscitées dans le cadre d'un parcours de formation à l'écrit :

« Maintenant, ce que je fais beaucoup, c'est des mots. [...] Il faut retrouver les mots. Moi, j'aime bien, franchement, j'aime bien. [...] je le faisais aussi [avant la formation] mais comme a dit V. [la formatrice], il faut apprendre aussi, j'essaye de le faire plus pour tout ce qui est question dictée [...]. C'est plein de mots et puis comme ça, quand il faut mettre un -s, quand il faut pas mettre -e oh pfff, c'est vrai, c'est dur le français. » (Juliette, élèveur/animateur, T2).

La lecture d'histoire, un investissement faible en progression forte :

La lecture d'histoires est peu investie par les vingt-cinq témoins de notre enquête puisque seuls huit ont fait état de ces pratiques de lecture passe-temps tournées vers soi et/ou leurs enfants.

Concernant les pratiques tournées vers soi, Béatrice et Leila ont insisté sur leur intérêt pour les "histoires vraies ou réelles", parfois proches de l'expérience personnelle, ordinaire de ces lectrices. L'œuvre est alors souvent perçue comme livrant des cas, des situations, des expériences qui autorisent chez le lecteur « *un rapprochement jurisprudentiel entre des situations vécues et des situations écrites* » (Lahire, 1993a, p 119). Jean, Nicolas, Stéphanie et Adrien lisent respectivement les histoires d'aventure et d'horreur, les contes de fées et les mangas qui leur permettent de s'évader du quotidien de leur vie. Ces cinq témoins revendiquent la possibilité d'adhésion-d'identification à l'histoire, de pouvoir sur un mode imaginaire vivre les aventures heureuses ou malheureuses des personnages :

« Je me sens bien, voilà, comment, je suis à l'aise, je pense plus au boulot. Je suis comment dire, dans un autre espace. [...] Oui ou dans un autre univers, dans un autre univers, voilà. Je pense plus au boulot, je pense plus aux problèmes, je suis dans mon bouquin, voilà, je suis là-dedans. » (Jean, agent espaces verts, T2) ;

« j'ai acheté un livre sur la vie d'une femme, qu'est-ce qu'elle a fait de sa vie. [qu'est-ce qui t'a donné envie de lire ce livre ?] de lire des choses sur sa vie, ça permet, comme j'ai eu à peu près cette vie là avant. Ça permet que je suis pas toute seule, quoi. Y a des personnes qui ont eu une vie comme moi. » (Béatrice, employée en restauration, T2) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Dernièrement, le dernier livre que j'ai lu, il y a quelques mois, c'est "deux petits pas sur le sable" mais, je ne sais plus l'auteur, c'est une femme. C'est une histoire vraie. J'aime aussi lire les histoires vraies, j'ai aussi lu la vie de la femme à Charles Bronson qui est décédée d'un cancer. C'était la période où ma sœur était malade. » (Leila, agent PU, T2').

Concernant la lecture d'histoires à l'intention de son enfant, seuls quatre témoins (Julie, Stéphanie, Denis, Adrien) ont mentionné s'adonner à cette pratique liée à leur rôle de parent au sein du foyer.

On observe une progression importante dans ces écrits type histoire puisque Jean, Stéphanie, Nicolas, Béatrice, Adrien et Denis ont mentionné un engagement nouveau dans ces pratiques de l'écrit depuis le suivi de la formation de base. Auparavant, ils ne se sentaient pas en capacité de lire une histoire ; plus à l'aise en lecture depuis le suivi de la formation, ils peuvent aujourd'hui s'adonner à cette pratique.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| <p>« Je le faisais quand j'étais à l'école mais, après, quand, je suis sorti de l'école, j'ai arrêté, quoi. » (Nathan, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Les livres d'horreur, j'aime bien les films d'horreur, donc je lis un peu les livres d'horreur, mais c'est arrivé un peu de temps en temps. [...] Donc, là, vu que j'ai un peu plus de temps, je veux dire, j'ai repris la lecture. » (Nathan, agent en espaces verts, T2)</p> |
| <p>« Avant, je dis pas que je m'en foutais de mon fils mais je savais pas comment m'y prendre, alors, je pouvais pas non plus le forcer quoi. [...] [Avant], j'y arrivais pas. J'avais déjà du mal à prononcer le livre. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> | <p>« Depuis le temps que je suis en français, beh, je m'amuse à lui [mon fils] raconter des histoires. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>« Non [je ne lis pas], pourtant, faudrait essayer [...]. Quand je suis ici [en formation], j'essaye. Mais, à la maison, non. » (Denis, agent déchetterie, T1)</p> | <p>« Je la [ma fille] prends sur moi et je lui raconte l'histoire. [...]À un moment, elle était à côté de moi et j'arrive quand même à lire. Ma femme, elle me dit : "eh beh dis donc c'est la première fois que tu lis une histoire complète".» (Denis, agent déchetterie, T2')</p> |
|--|--|

A l'inverse, Leila et Julie ont fait part d'un investissement en baisse. L'embauche en ACI a limité le temps libre de ces deux femmes qui ont délaissé la lecture d'histoires :

« Quand j'étais au RSA, quand je travaillais pas, je pouvais lire. Maintenant, je suis trop fatiguée, en plus, je suis insomniaque, moi. [...] Moi, tous les jours à 20h-20h30, je suis couchée et je suis levée à 1h30 du matin. Je sais plus dormir. Mais, je lis pas par contre le matin, non, je fais mon ménage, comme ça, je rentre et après, je me pose. Mais, c'est vrai que maintenant, je lis plus, je reconnais sincèrement. » (Leila, agent PU, T1).

Les pratiques de l'écrit d'exception, un investissement faible en progression moyenne:

Six salariés en insertion (Claudine, Luc, Stéphanie, Béatrice, Noëlle, Mohamed) ont mentionné la pratique d'écrits d'exception ; ces pratiques littéraires cultivent le souci du "beau" et de l'expression personnelle.

On observe une progression moyenne dans ce type d'écrit puisque trois salariés réalisent ces activités de scription depuis le suivi de la formation : Luc envoie des poèmes qu'il confectionne lui-même à sa petite amie ; Stéphanie et Béatrice réalisent un petit livre sur l'histoire de leur vie, sur les difficultés qu'elles ont rencontrées étant plus jeune. Le besoin pour ces deux femmes de faire le point sur leur passé pour envisager l'avenir sous un nouveau jour est prégnant. De manière générale, le suivi de la formation de base a favorisé l'engagement de ces faibles scripteurs dans ces activités de scription qui se réalisent de manière autonome ou avec l'aide de la formatrice (Béatrice) :

« Avec P. [la formatrice en MSB], j'ai écrit aussi un petit livre de ce qui s'est passé, de mon enfance à quand je me suis marié, avec mes enfants. [...]Ça faisait déjà longtemps que j'avais envie de le faire. [...]. C'est pour dire tout qu'est-ce que j'ai vécu, quoi parce que ça a pas été

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

marrant pour moi dans mon enfance avec mes parents plus après quand je me suis marié deux fois. Après, quand j'ai divorcé avec mes enfants, je l'ai vécu un peu dur. » (Béatrice, employée de restauration, T2) ;

« j'écris des poèmes, oué, des poèmes normal d'amour comme tout le monde écrit. Oué ça m'arrive maintenant d'en écrire. [...] Avant, j'essayais d'en envoyer mais après comme y avait trop de fautes, j'ai décidé d'arrêter, ça me prenait la tête donc à chaque fois j'écrivais plus. » (Luc, éleveur/animateur, T2).

A l'inverse, relevons que Noëlle et Mohamed ont fait état d'une baisse de leur investissement respectivement dans l'écriture de poèmes et dans la composition d'écrits à partir d'événement tirés de journaux ; le manque de temps lié au travail et à la vie familiale (Mohamed et Noëlle) et les difficultés personnelles (Noëlle) sont les raisons invoquées :

« De toute façon, en ce moment rien qui va pour moi, donc, pour l'instant, c'est stoppé pour moi. [...] Quand on en a parlé là, à part quelques-uns que j'ai envoyé par message mais après, j'ai plus jamais fait. [...] J'ai pas ma tête à moi [...]. Si je suis pas dans mon élément, je ferai rien de bon, alors, je préfère pas le faire pour l'instant. Je vais avoir des congés, alors peut-être, je vais me relancer un petit peu. » (Noëlle, ouvrière dans le bâtiment, T2) ;

« Là, j'ai arrêté, ça me perturbaît. [...] C'était trop encombrant et avec la famille, je reçois mes petits-enfants, j'ai même plus le temps. » (Mohammed, agent en PU, T2).

Retenons que les écrits littéraires font l'objet d'un investissement en progression moyenne chez les témoins de notre enquête ayant fait état de ces pratiques. A l'inverse, nous avons montré une tendance à la régression de l'investissement pour une part de ces salariés en insertion, leur vie sociale et familiale associée à leur activité professionnelle ne leur octroie pas un temps suffisant pour maintenir leur engagement dans ces pratiques.

Le tableau ci-dessous illustre la nature des écrits de l'environnement quotidien, l'investissement des témoins dans les quatre catégories d'écrit que nous venons d'étudier ainsi que la progression de cet investissement.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Les écrits en interaction transactionnelle institutionnelle | | | |
|--|---|---|---|
| | Les écrits administratifs | Les écrits liés à la recherche d'un emploi | |
| Nature et investissement | Pratiques en interaction transactionnelle institutionnelle. Tâches en production et réception complexes. Investissement partiel. | Pratiques en interaction transactionnelle institutionnelle. Tâches en production complexes. Investissement non-autonome. | |
| Progression de l'investissement | Stable | Faible | |
| | Faible | | |
| Les écrits en interaction personnelle de type relationnel | | | |
| | Les écrits relationnels liés aux nouveaux modes de communication | Les écrits relationnels dits "traditionnels" | |
| Nature et investissement | Pratiques en interaction transactionnelle interpersonnelle en production et réception. Activité de scription facilitée par l'outil médiatique. Visible dès le niveau débutant. Investissement marqué. | Pratiques en interaction transactionnelle interpersonnelle. Activité de scription plus complexe. Investissement faible. | |
| Progression de l'investissement | Stable | Faible | |
| | Faible | | |
| Les écrits en interaction personnelle de type utilitaire | | | |
| | Les écrits de planification et de disposition rationnelle | Les écrits suscités par une activité de loisir | Les écrits informationnels |
| Nature et investissement | Pratiques majoritairement en production. Pratiques visibles dès le niveau débutant. Investissement marqué. | Pratiques majoritairement en réception de type "pragmatique". Visibles dès le niveau débutant. Investissement marqué. | Pratiques en réception ancrées dans espace proche du sujet. Visibles dès le niveau débutant. Investissement marqué. |
| Progression de l'investissement | Faible | Moyenne | Faible |
| | Faible | | |

| Les écrits en interaction personnelle de type littéraire | | | |
|--|---|---|--|
| | Les écrits ludiques | Les écrits type "histoires" | Les écrits d'exception |
| Nature et investissement | Écrits en production. Moyen pour apprendre l'écrit. Visibles dès le niveau débutant. Investissement faible. | Écrits en réception type "histoires vraies" ou d'aventure. Visibles dès le niveau intermédiaire. Investissement faible. | Écrits en production type poème ou "histoire de vie". Visibles dès le niveau intermédiaire. Investissement faible. |
| Progression de l'investissement | Moyenne | Forte | Moyenne |
| | Moyenne | | |

Tableau 5 : synthèse des écrits quotidiens

II.3 Trois configurations en termes de progression de l'investissement de l'écrit quotidien :

Précédemment, nous avons montré dans quelles mesures l'environnement familial pouvait avoir des effets limitant sur le contexte littéracien quotidien. Par ailleurs, nous avons mesuré la progression de l'investissement dans les écrits quotidiens en fonction d'une typologie distinguant quatre pratiques de l'écrit liées à la vie sociale des témoins de notre enquête. A partir de cet ensemble de résultats, nous proposons de dégager trois configurations dominantes quant à la progression de l'investissement dans ces écrits.

II.3.1 Un investissement stable : "les engagés novices" et "les engagés experts"

Cette première configuration regroupe neuf témoins¹³⁷ ayant fait part d'un investissement stable dans les pratiques de l'écrit quotidien. Deux profils se dégagent de cette première configuration.

Les "engagés novices"¹³⁸ ont fait part de pratiques quotidiennes de l'écrit relativement restreintes dans le sens où ils délaissent une grande partie des écrits qui gravitent au sein du foyer. Les pratiques évitées sont déléguées aux réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit.

¹³⁷ Fabrice, Gilles, Sylvain, Bernard, Paul, Ali, Romain, Steeve et Alain.

¹³⁸ Sylvain, Bernard, Paul, Ali, Romain, Steeve et Alain

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

A l'inverse, "les engagés experts"¹³⁹ mettent en œuvre un panel de pratiques de l'écrit dans leur vie de tous les jours largement plus étendu que "les engagés novices". Des pratiques dans au moins trois type d'écrits ont ainsi été mentionnées. Le niveau à l'écrit avancé de ces salariés-apprenants a favorisé cet engagement marqué avant le suivi de la formation de base.

Cet investissement continu s'accompagne néanmoins d'un sentiment de maîtrise de ces activités plus important.

II.3.2 Un investissement en progression : "les nouveaux pratiquants" et "les nouveaux impliqués"

Cette seconde configuration concerne les témoins ayant fait part d'un investissement en progression dans les pratiques de l'écrit quotidien. Nous proposons de distinguer deux profils.

Les "nouveau pratiquants" se caractérisent par une progression de leur investissement faible avec moins de quatre écrits supplémentaires mentionnés. Depuis le suivi de la formation, le recours aux réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit apparaît moindre mais persiste. Huit témoins¹⁴⁰ s'inscrivent dans ce second profil.

A l'inverse, "les nouveaux impliqués" ont un engagement récent plus marqué et plus varié avec au moins cinq pratiques de l'écrit nouvelles mentionnées. De niveau 2-3 à l'écrit, le suivi de la formation de base a favorisé un gain d'autonomie dans ces tâches lecturales et scripturales. Le recours aux réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit apparaît nettement plus occasionnel. Cinq témoins¹⁴¹ sont concernés par ce second profil.

II.3.3 Un investissement en régression : "les désengagés contraints"

"Les désengagés contraints" ont fait part d'un investissement en régression dans les pratiques synonyme d'un certain désengagement vis à vis des pratiques de l'écrit quotidien. L'embauche en ACI est venue restreindre chez trois femmes¹⁴² leur temps libre durant lequel elles s'adonnaient à des pratiques de type passe-temps. Néanmoins, nous qualifions ce

¹³⁹ Gilles, Fabrice.

¹⁴⁰ Jean, Mohammed, Jordan, Sabine, Claudine, Juliette, Denis, Adrien.

¹⁴¹ Stéphanie, Nicolas, Luc, Pierre, Béatrice.

¹⁴² Noëlle, Julie et Leila.

désengagement de "contraint" dans le sens où ce sont les contraintes inhérentes au statut de salarié qui expliquent ce désinvestissement.

Conclusion du chapitre 7

Ce premier chapitre dédié à l'analyse de nos données a été consacré aux pratiques et usages de l'écrit en contexte professionnel et quotidien. Les transformations opérées dans les rapports à l'écrit des sujets ont été alors appréciées en termes de progression de l'investissement à l'écrit. Le caractère déterminant des contextes professionnels et quotidiens sur les pratiques de l'écrit, le caractère situé de ces dernières ont été largement mis en évidence par nos analyses et ont permis de comprendre la faible progression de l'investissement chez les témoins de notre enquête.

La mise en évidence de quatre invariants¹⁴³ propres à l'environnement professionnel en ACI a révélé le caractère restreignant de ce milieu de travail sur les probabilités d'émergences de pratiques de l'écrit. Finalement, l'indexalité du langage écrit combiné à l'environnement professionnel en ACI est apparu comme une entrave au déploiement des compétences littéraciennes en situation de travail. Le milieu social joue de la même façon le rôle de filtre quant à l'usage de l'écrit en contexte quotidien. Les identités familiales et les rôles qui en découlent, l'usage des réseaux sociaux et familiaux d'aide à l'écrit ont ainsi permis de comprendre l'implication différencié de l'écrit et la manière dont ces réseaux et identités pouvaient constituer un obstacle au réinvestissement des compétences littéraciennes en contexte réel. Par ailleurs, la catégorisation des écrits quotidiens retenue a mis en évidence le lien investissement/ type d'interaction.

Le niveau à l'écrit des salariés est apparu de la même façon déterminant quant aux possibilités pour le sujet de réinvestir les compétences acquises dans son environnement. Le rapport type d'écrit (rudimentaire ou non, en réception ou production)/ compétences lectorales et scripturales du sujet explique par ailleurs cette ré-exploitation différenciée des acquis de la formation.

¹⁴³ (1) les domaines d'activités concentrant des emplois peu qualifiés et manuels ; (2) le caractère rudimentaire des pratiques professionnelles de l'écrit, (3) les modes pratiques oraux-visuels d'appropriation des postes de travail, (4) le travail coopératif et l'existence de réseaux professionnels de soutien à l'écrit.

Chapitre 8 : Appropriation et processus d'acculturation à l'écrit

Introduction

Ce huitième chapitre s'intéresse au second axe hypothétique de notre recherche, à savoir l'appropriation de l'écrit en termes de processus d'acculturation. Il propose ainsi de saisir les transformations conceptuelles opérées par l'apprenti lecteur-scripteur confronté à un enseignement guidé de l'écrit.

Dans un premier temps, ces transformations conceptuelles sont abordées de manière relativement large à travers les opinions, jugements, sentiments des témoins à l'égard de l'écrit. Notre analyse met par ailleurs en évidence la présence de conceptions résistantes pouvant constituer un obstacle à l'appropriation de l'écrit. L'ensemble de ces résultats permettra de dégager des configurations dominantes quant aux changements conceptuels opérés par les vingt-cinq témoins de notre enquête¹⁴⁴.

L'étude des fonctionnements et stratégies à l'égard de l'écrit et de leurs transformations vient dans un second temps compléter cette analyse. Le discours métalinguistique des vingt-cinq témoins de notre enquête permet tout d'abord de comprendre leur rapport à la norme scripturale et la manière dont il a évolué depuis le suivi de la formation de base. D'autre part, notre attention porte plus particulièrement sur leurs manières de procéder face aux activités de lecture-écriture à proprement parler.

Dans un troisième et dernier temps, nous proposons de comprendre le rapport à l'apprentissage de l'écrit développé par les témoins de l'enquête ; la question du sens attribué à cet apprentissage dans le cadre d'un parcours d'insertion par l'activité économique sera particulièrement interrogée.

¹⁴⁴ Une nouvelle fois, trois témoins (Yves, François et David) n'ont pas pu être intégrés à cette représentation de l'appropriation. Toutefois, Yves et François ayant arrêté la formation, nous intégrerons leurs propos pour appréhender les rapports à l'apprentissage des savoirs de base des salariés en insertion.

I. Les conceptions liées à l'écrit : lire et écrire, entre engagement et résistance

Le discours des vingt-cinq témoins de notre enquête met en évidence des transformations notables dans leurs conceptions de l'écrit. Il souligne également les phénomènes de résistances vis à vis de l'appropriation, certaines conceptions de l'écrit s'avèrent alors un obstacle au processus d'acculturation induit par l'apprentissage de l'écrit. Dans cette première partie, nous proposons de montrer dans quelles mesures les conceptions de l'écrit de ces sujets "peu littéraciés" génèrent engagement ou résistance vis à vis des pratiques de l'écrit. Nous proposons d'une part d'identifier les conceptions pouvant constituer un frein à l'appropriation, d'autre part, de mettre en évidence les changements conceptuels opérés par les sujets-apprenants, par ailleurs, de dresser une représentation de ces transformations à travers la mise en évidence de configurations dominantes. Les opinions, jugements, sentiments à l'égard de l'écrit ont constitué les indicateurs du caractère discontinu et différencié du processus de transformation à l'œuvre.

I.1 Des conceptions initiales de l'écrit persistantes : un obstacle à l'appropriation de l'écrit

Dans la partie théorique de ce travail, nous avons montré que l'appropriation de l'écrit supposait un processus d'acculturation, une transformation conceptuelle chez le sujet-apprenant. Or, les résultats de notre enquête montrent que la formation de base intégrée à un parcours d'insertion par le travail n'a que rarement participé à une reconfiguration des rapports à l'écrit des témoins de notre enquête, ou du moins dans leur intégralité. Ce constat confirme les travaux de Besse et alii. (2003), une tendance chez des apprentis lecteurs-scripteurs à la fixation rigide de certaines représentations sur eux-mêmes et sur la nature de l'écrit.

Quatre représentations majeures apparaissent comme un frein à l'appropriation de l'écrit : l'intériorisation durable du non-recours à l'écrit au travail, des conceptions restreintes de l'écrit de type fonctionnel et scolaire, un sentiment d'obligation et d'incapacité vis à vis de l'écrit.

I.1.1 Une intériorisation durable de pratiques de travail sans recours à l'écrit :

Lahire (1993b) et Fraenkel (1993) ont tout particulièrement montré que des personnes qui n'auraient connu au cours de leur parcours professionnel qu'une série de situations sans exigences particulières en lecture/écriture ont de grandes chances d'avoir intériorisé durablement des pratiques de travail sans recours à l'écrit, sans usages des moyens d'objectivation de l'activité et ainsi de n'avoir aucun goût, ni intérêt pour des pratiques faisant appel à l'écrit. Cette intériorisation de pratiques de travail sans recours à l'écrit apparaît de façon récurrente dans les propos de huit témoins (Steeve, Alain, Julie, Jordan, Romain, Gilles, Pierre et Paul). Le contexte littéracien restreint en ACI est également venu renforcer cette conception de l'écrit au travail.

Par ailleurs, la culture professionnelle de ces salariés guidée par le dire et le faire (Mourlhon-Dallies, 2007) ne donne que peu de valeur à l'écrit en milieu de travail et apparaît un frein au processus d'acculturation induit par l'apprentissage de l'écrit. Dès lors, se pose la question du sens donné à l'apprentissage de l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail dans la mesure où savoir lire et écrire ne serait pas perçu comme nécessaire à la réalisation de leur activité professionnelle. On observe alors dans les propos de ces salariés des attitudes de défense et de réassurance de "leur culture ouvrière" en opposition à "la culture des cols blancs" qui se manifeste à travers une disjonction entre "nous" et "les autres". Ce système d'opposition renvoie au pouvoir d'exclusion des classes populaires vis à vis des autres groupes sociaux, *«c'est à dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas "nous".* » (Hoggart, 1957, p 117) :

« Ici, au niveau de la ferme, [...] on a pas vraiment d'écriture, à part parler, je veux dire mais souvent, c'est dans un parler un peu patois [...]. Quelqu'un qui travaille dans les bureaux, eux, c'est tous les jours [qu'il écrit et lit]. Mais, pour moi, non, moi, je suis simplement ouvrier, bon, manuel. Par contre, ce que moi j'ai besoin tous les jours, c'est des outils. » (Gilles, agent en ENS, T2) ;

« Pour l'abattage des arbres, je vois pas trop l'utilité du français. [...] Nous, comme on est simple ouvrier, y a pas de papiers à remplir. [...] Au sein du travail, on a pas besoin de tout ça. [...] Au boulot, on écrit pas trop. C'est plutôt de la main d'œuvre. » (Pierre, agent en espaces verts, T2) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Dans le travail, on a pas besoin de lire, on a pas besoin d'écrire. On va pas lire pour se servir d'une tondeuse ou d'une débroussailleuse. [Avant l'embauche en ACI], c'est le même, j'étais à la mairie d'Anzin en espaces verts, on pas besoin de savoir lire ou écrire. [...] je vois pas l'utilité quoi. Pourquoi je vais le faire ? [...] Ça dépend, s'ils sont dans un bureau ou quoi, ça dépend du métier qu'on fait aussi. Moi, comme je disais, j'en ai pas besoin. » (Alain, agent en espaces verts, T2') ;

« Il faut pas savoir lire et écrire pour faire le ménage. Tu vois les gens sont carrément bêtes, ils jugent les gens qui savent pas lire. [...] "Ah tiens, il faut nettoyer une table, il faut savoir lire ". Nettoyer des bureaux, faut savoir lire, c'est des conneries tout ça. Je dis pas qu'il faut me mettre derrière un bureau à écrire ou à lire. » (Julie, agent en PU, T1).

De plus, le caractère "invisible", "non valorisant" et "non reconnu" des écrits professionnels en milieu ouvrier tend à renforcer cette conception d'un non-recours ou faible recours à l'écrit dans le milieu professionnel (Fraenkel, 1993). Le caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit observées en ACI questionne le statut que donne le sujet à ce type d'écrit qui ne serait pas considéré comme des pratiques à proprement parler de lecture/écriture. Déjà, ici, se dessine un rapport scolaire à la lecture et à l'écriture avec une survalorisation de l'expression textuelle. L'impression de lire ou d'écrire dépend alors bien souvent du type d'écrit. Ces pratiques de lecture/écriture apparaissent alors dans les propos des salariés sous la forme de verbes comme "faire", "marquer", "noter", "mettre", "regarder" et non écrire ou lire :

« A part prendre des mesures, mais sinon, j'écris pas. [...] Je fais un trait, je fais des flèches et je mets la mesure. Je recopie les mesures c'est tout. Ça c'est un peu d'écriture puisqu'on écrit mais pour moi, écrire vraiment, c'est quand on doit marquer un mot. Ça pour moi, c'est de l'écriture, sinon, c'est du dessin. » (Romain, ouvrier dans le bâtiment, T2') ;

« A part, les machines mais les machines, j'ai l'habitude. [...] Si c'est marqué marche avant, marche arrière. Y a des mots que j'arrive à lire. [...] Je regarde si c'est marche avant, marche arrière, il faut pas toucher n'importe quoi. » (Alain, agent en espaces verts, T1).

Retenons que la formation à l'écrit intégrée dans un parcours d'insertion par le travail n'a pas toujours eu d'effets sur les conceptions des témoins envers les pratiques de l'écrit au travail ; leurs expériences professionnelles passées et le contexte littéracien restreint en ACI a favorisé une intériorisation durable du non recours, représentation particulièrement résistante chez une partie de ces salariés.

I.1.2 Des conceptions "restreintes" de l'écrit : une image fonctionnelle et scolaire de l'écrit

De façon globale, on observe chez les témoins de notre enquête la persistance de conceptions "restreintes" de l'écrit ; ils se sont construits au cours de leur parcours personnel une image limitée de ses fonctions et propriétés en lien avec la place que prend l'écrit dans leur vie.

D'une part, la conception fonctionnelle, utilitariste de l'écrit est prédominante dans le discours de dix témoins (Sabine, Romain, Noëlle, Ali, Alain, Julie, Steeve, Jordan, Paul, Sylvain) ; écrire et lire, c'est pour remplir les papiers, remplir un chèque, lire le courrier, etc., et plus rarement pour se détendre, s'exprimer ou encore s'informer. Néanmoins, nous montrerons par la suite que la formation de base a participé à une reconnaissance progressive des possibilités offertes par l'écrit pour une part des témoins.

Cette image limitée relevée ne conduit pas à un usage étendu de l'écrit dans le sens de compétences linguistiques au service de pratiques sociales, culturelles, cognitives variées. La formation à l'écrit n'a pas alors favorisé un recouvrement de valeurs à l'égard de l'écrit chez une partie des salariés qui ne donnent que peu d'utilité à ce code langagier si ce n'est l'accomplissement de tâches quotidiennes obligatoires :

« Ça fait partie de la vie, c'est un quotidien. [...] C'est une obligation, on est obligé de passer par là. [...] Ça sert pour chercher un emploi, [...] ça te sert pour beaucoup de choses, tu es obligé de passer par l'écriture même si c'est pour remplir des papiers et tout, tu es obligé. »
(Noëlle, agent en PU, T2') ;

« Franchement, [ça sert] à rien [l'écrit] [rire], franchement à rien. Moi, je vous dis, ma vie, elle est faite. Je galère peut-être pour avoir du travail, bon, pour l'instant, le travail, ça va. [...] Peut-être pour autre chose quand y a des papiers à remplir, tout des trucs comme ça, c'est sûr qu'il faut les remplir. Mais, si on a besoin d'aide, on va demander de l'aide et puis, c'est tout. » (Paul, agent en espaces verts, T2') ;

« À moi, ça me sert à rien, personnellement, ça me sert à rien. Pour moi, ça me sert à rien. Après, ça sert pour tous les papiers et tout ça là. Alors, ou bien ça me servirait à rien moi. »
(Jordan, agent en ENS, T2').

Par ailleurs, une survalorisation des problèmes orthographiques et esthétiques apparaît nettement dans le discours de dix-huit salariés (Sabine, Romain, Ali, Alain, Julie, Steeve,

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Jordan, Paul, Stéphanie, Luc, Béatrice, Jean, Adrien, Sylvain, Noëlle, Juliette, Denis, Mohammed). Ces résultats rappellent ceux de Bourgain (1990a), le poids des normes scolaires sur les conceptions de la langue chez des adultes peu scolarisés. Les fonctions premières de tout écrit, à savoir, écrire un message compréhensible et comprendre le message lu¹⁴⁵, sont omises par l'ensemble de ces témoins au profit d'aspects liés à la norme scolaire synonymes d'un rejet de l'écrit. Cette conception restreinte et faussée de l'écrit s'explique par la construction d'une image de la langue écrite en lien avec l'héritage scolaire dont elle est emprunte. Cette représentation de l'écrit est particulièrement persistante pour des personnes "peu littéraciées" puisqu'aucun changement n'a pu être relevé chez les témoins faisant état de cette conception de l'écrit. Relevons d'ores et déjà que cette vision scolaire de l'écrit, leurs blocages liés aux normes orthographiques et esthétiques s'accompagnent d'un sentiment d'incapacité; l'écrit est alors rejeté :

« Pour moi, [bien écrire] c'est avoir une belle écriture et savoir écrire sans faire de fautes. [...] Bien lire, c'est déjà connaître les phrases, les mots et lire en articulant. [...] Ça, c'est des trucs que j'ai appris et puis ça, que j'ai connu toujours, bien articuler et bien écrire à l'école. » (Jean, agent en espaces verts, T2).

« Bien écrire, c'est compliqué, c'est plutôt pas faire de fautes, bien faire les lignes, mettre les virgules, les points, mettre les écarts, tout ça, entre les lignes, redescendre d'une ligne, c'est plutôt ça. Et puis pas faire de fautes du tout. » (Jordan, agent en ENS, T2) ;

« [Bien lire, c'est], lire une phrase sans arrêt, lire sans couper. » (Alain, agent en espaces verts, T2) ;

« [Bien écrire], c'est écrire comme tout le monde fait. De toute façon, moi, je sais que je vais écrire mais va y avoir des fautes. [...] C'est avoir une belle écriture parce que moi, j'écris comme un cochon. [...] C'est pour, ça non, j'aime pas écrire. » (Romain, ouvrier en bâtiment, T2)

La formation à l'écrit n'a pas toujours favorisé un recouvrement de valeurs à l'égard de l'écrit pour une part des salariés qui ne donnent que peu d'utilité à l'écrit si ce n'est l'accomplissement de tâches quotidiennes obligatoires. La persistance d'un rapport fonctionnel et scolaire à l'écrit s'accompagne dès lors de sentiments conflictuels envers l'écrit.

¹⁴⁵ Il nous faut préciser que cette conception scolaire de l'écrit est nettement plus marquée pour les activités de scription que pour celles de lecture.

I.1.3 Des sentiments conflictuels envers l'écrit :

Chez une part non négligeable de témoins de notre enquête, des sentiments d'obligation, d'incapacité et de peur liés aux pratiques de l'écrit (et plus fortement d'écriture) sont significatifs d'une relation conflictuelle persistante à l'écrit. Ces sentiments peuvent perdurer même après le suivi de la formation de base ; néanmoins, nous montrerons dans la suite de notre analyse que le développement de compétences à l'écrit peut aussi estomper ces sentiments et favoriser l'implication dans l'écrit.

Écrire et lire sont ressentis comme une obligation et ce sentiment apparaît distinctement dans les propos des témoins. Une analyse de leur discours, nous permet d'identifier une co-occurrence qui relie les termes de lecture/écriture (et dans une propension plus grande celui d'écriture) à celui d'obligation¹⁴⁶. Cette co-occurrence est relayée par un rapport indirect entre le sujet (le salarié-apprenant) et le verbe (écrire et/ou lire) qui sont médiatisés de manière récurrente par la présence d'auxiliaires exprimant des modalités déontiques ("il faut", "on doit", "je dois"). Ce rapport déontique à l'écrit apparaît de manière systématique dans le discours de l'ensemble des témoins de notre enquête et révèle la résistance de ces conceptions chez des adultes peu littéraciés. Onze salariés (Sabine, Julie, Denis, Alain, Sylvain, Steeve, Juliette, Jordan, Paul, Adrien, Noëlle) ont cependant exprimé de manière explicite ce sentiment, synonyme d'un rejet violent de l'écrit :

« S'il faudrait pas écrire, j'écrirais pas, quoi. Mais, on est obligé d'apprendre quand même pour dire de... on est obligé de toutes façon. [...] Une obligation par rapport au boulot [...]. Ça serait mieux que y aurait pas d'écriture, au moins, j'aurais pas de problème là-dessus. » (Jordan, agent en ENS, T2) ;

« Je sais y en a ça les détend [de lire] mais moi, ça m'énerve, ça m'énerve. [...] La lecture, non, j'aime pas, j'aime pas, c'est pas parce que je viens ici [en formation] que je vais aimer. » (Sabine, repasseuse, T2) ;

« C'est trop long de lire.[...] Moi, j'aime pas lire. C'est trop long, c'est compliqué. Y a des trucs que t'arrive à comprendre, après, y a des trucs que t'arrives pas à comprendre. [quand ne comprend pas?] J'abandonne. Ça m'énerve, j'abandonne. Et, je recommence pas parce que ça m'énerve. [...] J'aime pas lire, j'aime pas écrire. » (Julie, agent en PU, T2) ;

¹⁴⁶Nous référons cette analyse de co-occurrences aux travaux de d'Unrug (1977) sur l'analyse de contenu qui considère le discours comme «une parole en acte», porteur de significations dans son organisation même.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Écrire pfff pour moi, j'aime pas beaucoup écrire [...] Remarque, j'écris... je commence à écrire. Pour moi, ça me plaît d'écrire [...] mais pas beaucoup. C'est ça, j'aime pas beaucoup d'écrire. [...] C'est chiant écrire, faire euh faire une lettre, écrire, écrire, écrire, on devrait être payé ! » (Denis, employé en déchetterie, T2').

Relevons que l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion peut conduire au développement d'un sentiment négatif envers l'écrit. Le manque de temps inhérent à l'embauche en ACI génère l'arrêt des pratiques réalisées par plaisir au profit de pratiques obligatoires liées à la recherche d'un emploi. Une disjonction apparaît ainsi dans le discours de Noëlle entre le temps 1 et le temps 2 de notre recueil de données. Avant l'embauche en ACI, les pratiques lectorales et scripturales faisaient l'objet d'un investissement spontané synonyme de plaisir ; aujourd'hui, cette salariée ne s'y engage pas de son plein gré et revendique son hostilité envers celles-ci.

| Temps 1 | Temps 2 |
|---|---|
| <p>« Je me sens apaisée [quand j'écris des poèmes] [...]. J'enlève tout qu'est-ce que j'ai en moi en écrivant, qu'est-ce que je peux penser. [...] [L'écriture de courriers], pfff, c'est naturel chez moi. Oué c'est comme si que je demandais un truc tout simplement. [...] Ça me pose vraiment pas problème. »</p> <p>« [Je me sens] très bien [quand je lis]. [...] Mais, c'est pareil, ça dépend qu'est-ce qu'on lit, ça apaise ou ça... parce que y a des livres qu'on a déjà lu où que c'est triste et tout et qu'on se met justement à la place des personnes qui z'ont fait le livre et tout. »</p> | <p>« Avant d'écrire [une lettre de motivation], je suis pas motivée parce que je me dis, je vais encore avoir des choses négatives[...]. Alors, j'essaye d'éviter, d'éviter, de pas faire de lettres, comme ça, je suis tranquille. [...] Si je peux éviter, j'évite. »</p> <p>« C'est encore le problème par rapport à ma vue, alors, je me sens plus fatigué qu'autre chose. Donc, à un moment, ça me prend le chou, ça m'énerve. [...] Y a des moments, ça m'énerve de lire parce que c'est écrit en petit ou c'est pas en français. Alors, ça m'énerve encore plus, alors j'ai même plus envie de lire. »</p> |

Ce ressentiment envers l'écrit s'accompagne d'un réel détachement vis à vis de ce mode de communication ; des difficultés à l'écrit persistantes peuvent également conduire à ce même détachement. À la question prospective « Imaginez que, demain, grâce aux nouvelles technologies, on n'ait plus besoin ni de lire, ni d'écrire, qu'une machine le fasse à notre place,

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

qu'en penseriez-vous ? », neuf témoins (Sabine, Julie, Alain, Steeve, Jordan, Paul, Ali, Jean et Béatrice) ont ainsi affirmé l'opportunité pour eux de ne plus être dans l'obligation d'écrire et de lire. La formation de base n'a pas participé à cette reconfiguration conceptuelle. Par ailleurs, une disjonction apparaît entre le temps 1 et le temps 2 du recueil de données chez deux salariés (Julie et Paul) qui ont tout d'abord rejeté cette opportunité, pour ensuite la plébisciter. On peut supposer que le peu d'impacts générés par l'apprentissage de l'écrit dans leur vie a participé à ce retour en arrière.

| Temps 1 | Temps 2 |
|--|--|
| <p>« C'est pour les fainéants parce qu'ils vont rien faire de leur vie. Ça serait bien pour les gens qui savent rien du tout.[...] Mais ceux qui veulent apprendre et qui ont la volonté, c'est bien de les laisser continuer. » (Julie, agent en PU, T1)</p> | <p>« Des trucs que je fais pas de faute, je l'écris et des trucs que je sais pas écrire, beh, je demande qu'on le fait avec la machine. » (Julie, agent en PU, T2')</p> |
| <p>« On deviendrait quoi nous alors ? Pour moi, on deviendrait quoi ? Ça serait les robots et les machines qui feraient tout à notre place ? Non, ça m'intéresserait pas. [...] on a tous besoin de lire et d'écrire. » (Paul, agent en espaces verts, T1)</p> | <p>« Personnellement, ça serait bien. [...] Au moins, on est tranquille même si c'est pour lire... [...] Plus besoin de rien faire. [...] Il faut pas s'en cacher, bien sûr que ça me plairait bien un robot qui peut lire le journal à ma place.[rire]. Et puis, j'écoute. » (Paul, agent en espaces verts, T2')</p> |
| <p>« C'est bien, ça aide ceux qui sont dans le manque. C'est normal. Avant quand y avait pas de chariots par exemple pour déplacer les handicapés, ils se déplaçaient mais ils se déplaçaient difficilement. Avec les moyens qui ont fait même les chariots électriques, tout ça, ça aide. Ça aide dans chacun ses défauts. C'est grâce aux gens qui savent lire et écrire qu'on a pu arriver à des trucs comme ça. » (Ali, agent en PU, T1)</p> | <p>« C'est comme ils ont trouvé l'astuce pour les aveugles où il a besoin de regarder l'heure et [...] et il lui parle directement, il lui dit "il est telle heure"[...]. Il a pas besoin de demander à n'importe quelle personne quelle heure il est. [...] Comme ça, je lui [à la machine] mets les papiers devant et je lui laisse faire le travail. [...] Pour celui qui a un manque de quelque chose, c'est sûr que ça serait bien, pour lui, ça serait une aide. » (Ali, agent en PU, T2')</p> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Par ailleurs, le sentiment d'incapacité, de peur lié aux pratiques de l'écrit peut aussi apparaître comme un sentiment persistant. Écrire est alors vécu sur le mode de la difficulté ; écrire, c'est aussi prendre le risque de s'exposer au jugement d'autrui. Un relevé des occurrences¹⁴⁷ autour de termes mettant en évidence le discours déficitaire et auto-dépréciatif des témoins a permis d'évaluer plus précisément les transformations opérées par l'apprenti lecteur-scripteur en termes de représentations sur lui-même et ses capacités. Compte tenu de la différente longueur des entretiens, le nombre d'occurrences a été rapporté au nombre de mots prononcés par l'enquêté et indiqué en pourcentage ; le tableau ci-dessous présente une partie de ces résultats.

| Témoins T1+T2 | Temps 1 | Temps 2 |
|---------------|---------------------------|---------------------------|
| Ali | 48 occurrences soit 0.8 % | 55 occurrences soit 0.6 % |
| Alain | 19 occurrences soit 1 % | 22 occurrences soit 0.9 % |
| Denis | 47 occurrences soit 1.2 % | 49 occurrences soit 0.8 % |
| Romain | 9 occurrences soit 0.4 % | 11 occurrences soit 0.5 % |
| Jordan | 30 occurrences soit 0.6 % | 37 occurrences soit 0.5 % |
| Julie | 35 occurrences soit 0.5 % | 20 occurrences soit 0.4 % |
| Témoins T2 | Temps 2 | |
| Jean | 29 occurrences soit 0.4 % | |
| Sylvain | 32 occurrences soit 0.8 % | |
| Juliette | 36 occurrences soit 0.7 % | |

Tableau 6 : nombre d'occurrences relatif au discours déficitaire et auto-dépréciatif des témoins (1)

Neuf salariés de notre enquête se caractérisent par le maintien d'un sentiment d'incapacité fort vis à vis des pratiques de l'écrit. Même si pour cinq salariés interviewés à deux temps distincts de leur parcours de formation (Ali, Alain, Denis, Julie, Jordan), leur discours déficitaire et auto-dépréciatif est en baisse, il reste néanmoins prégnant et révèle des représentations sur soi-même négatives. Les deux extraits d'entretien suivants montrent leur continuité et le peu d'impacts de la formation sur celles-ci.

¹⁴⁷ Le relevé d'occurrences s'est réalisé manuellement autour des termes et expressions suivants :

- je fais des fautes, des erreurs, j'ai des lacunes, je me trompe ;
- j'arrive pas, je sais pas, j'ai du mal, j'ai un problème, j'ai des difficultés ;
- difficile, dur, compliqué ;
- handicap, manque, illettré, analphabète, bête... ;
- perdre, oublier, ne pas se souvenir ;
- honte, gêne, peur, stress, se faire ridiculiser, ...

| Temps 1 | Temps 2 |
|--|---|
| <p>« C'est un handicap comme quelqu'un qui naît sans une jambe ou sans une main. Des fois, tu trouves une personne, elle a tout ce qui faut mais elle a un handicap quand même quelque part. [...] J'ai quand même beaucoup de difficultés, je me sens quand même, y a des trucs qui me manquent, c'est pas complet. » (Ali, agent en PU, T1).</p> | <p>« Y a un truc qui manque, c'est comme quelqu'un qui naît soit avec un bras de moins soit avec une jambe de moins ou quelque chose comme ça. Malgré que j'ai tout ça, quand même y a un truc qui manque mais c'est ici à l'intérieur [montre sa tête]. C'est sûr, ça manque quelque chose. » (Ali, agent en PU, T2').</p> |
| <p>« je sais pas beaucoup lire, je sais pas beaucoup écrire. [...] Si moi, je devais faire, une lettre à un patron, je n'y arriverai pas. [...] Des fautes, moi, j'en fais toujours. » (Alain, agent en espaces verts, T1)</p> | <p>« je sais pas lire, je sais pas écrire, je vais pas le faire [écrire une lettre de motivation]. [...] Je vais aller voir l'anpe. [...] s'ils peuvent me donner un coup de main pour quoi que se soit. [silence]. » (Alain, agent en espaces verts, T2').</p> |

Cet ensemble de conceptions persistantes relève une certaine résistance symbolique au changement ; le processus d'acculturation à l'écrit est alors freiné. A l'inverse, des transformations conceptuelles signes d'une appropriation de l'écrit en marche peuvent être relevées.

I.2 Des conceptions initiales de l'écrit en transformation : un processus d'appropriation en marche

Chez treize salariés en insertion, on observe une transformation de leurs conceptions initiales de l'écrit depuis le suivi de la formation de base. Ces transformations sont plus ou moins importantes ou nombreuses suivant les témoins ; une représentation de ces transformations conceptuelles à la suite de cette partie tentera d'identifier ces différences.

I.2.1 Une reconnaissance des possibilités offertes par l'écrit : vers un élargissement des fonctions attribuées à l'écrit

L'analyse de nos données montre un mouvement d'élargissement des conceptions initiales de l'écrit ; la reconnaissance progressive des possibilités qu'il offre apparaît nettement dans les propos de dix témoins (Pierre, Nicolas, Claudine, Stéphanie, Luc, Béatrice Jean, Adrien, Juliette et Denis). Pour autant, ces conceptions fonctionnelles, utilitaristes ne sont pas évincées mais s'intègrent dans un ensemble plus large de conceptions. Ces dix salariés-apprenants ont mentionné au moins une pratique nouvelle de l'écrit dans le milieu professionnel et/ou quotidien et appartiennent à la catégorie des "nouveaux pratiquants" et/ou des "nouveaux impliqués". Cet engagement récent favorise une transformation des conceptions initiales de l'écrit, un intérêt grandissant pour son usage. Ces résultats confortent les travaux de Abric (1989), Flament (1989) à savoir le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations des représentations sociales.

Au service de pratiques domestiques, relationnelles, sociales, familiales, etc., l'écrit ouvre de nouvelles perspectives pour ces faibles lecteurs-scripteurs. Le discours de ces témoins montre cet élargissement des fonctions attribuées à l'écrit, écrire et/ou lire deviennent un moyen pour s'évader, apprendre, rester en contact avec ses proches, jouer son rôle de parent etc et non simplement réaliser des tâches quotidiennes obligatoires.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| <p>« Au début, je le faisais pas [écrire un mémo avec les plats du jour]. » (Béatrice, employée en restauration, T1)</p> | <p>« [Je le fais] pour savoir que ça rentre tout de suite dans la tête à proposer aux gens et pour savoir aussi qu'est-ce qui y a dans les entrées parce que y a des gens ils nous demandent. C'est bien d'avoir une entrée mais qu'est-ce qu'il y a dedans. [...] maintenant, je le fais [...] pour mieux apprendre, pour savoir ce que veut bien la personne. » (Béatrice, employée en restauration, T2')</p> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| | |
|---|--|
| <p>« Je le faisais [aider mes enfants pour les devoirs] mais je comprenais que dalle. » (Adrien, éleveur/animateur, T2)</p> | <p>« À un moment, mon fils avait des verbes et comme on venait de le voir, ça m'a permis de l'aider sans lui donner les réponses. Donc, c'est vrai, c'était un plus. » (Adrien, éleveur/animateur, T2)</p> |
|---|--|

Par ailleurs, les implications cognitives de l'écrit, sa fonction de technologie de l'intellect occupent une place importante dans les pratiques nouvellement investies par quatre témoins (Fabrice, Pierre, Stéphanie et Béatrice) ; aujourd'hui largement reconnues, elles sont utilisées dans les actes quotidiens de leur vie sociale et/ou professionnelle. Cet usage étendu de l'écrit favorise l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit avec le développement d'une pensée spatialisée/associative et logique (Stéphanie), extériorisée/objective et réflexive (Béatrice) et mémorisée/ intégrative et cumulative (Pierre).

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| <p>« [Quand j'écris,] y a toujours la petite qui vient "papa, papa". Après, on fait "je pensais à quoi déjà ? Je m'en souviens plus". » (Pierre, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Alors, maintenant [...] je le marque sur un papier, [...] il vaut mieux le marquer en haut de la page [...] sur un brouillon comme ça, je m'en souviens [...]. Après, j'ai plus qu'à replacer tout ça. » (Pierre, agent en espaces verts, T2)</p> |
| <p>« Dans la vie quotidienne, il faut toujours écrire. Malgré qu'on écrit pas tous les jours. Beh, si avec le travail, on écrit quand même tous les jours mais pas grand chose. » (Béatrice, employée en restauration, T1)</p> | <p>« Quand on fait un livre ça reste toujours sur le papier, ça reste toujours. On dit sur sa vie et tout ça. [...] C'est vrai, quand on le dit ça reste pas, c'est des mots qu'on dit et quand on l'écrit, ça reste sur le papier. » (Béatrice, employée en restauration, T2')</p> |

| | |
|--|--|
| <p>« [Avant la formation], même quand [...] la dame de Cetelem qui est venue pour nous apprendre à gérer les dossiers, mettre un coin assurance, un coin tout ce qui est facture, je le faisais pas. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> | <p>« J'ai acheté un grand cahier, je compare les magasins. [...] Il faut savoir être économique maintenant, la vie est chère. [...] Tous les courses que je fais et j'agrafe mon ticket de caisse. Et quand j'achète le même produit, je regarde le ticket pour voir la comparaison du prix. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> |
|--|--|

Cette première transformation conceptuelle, l'élargissement des fonctions attribuées à l'écrit et la reconnaissance des possibilités offertes par ce code langagier, s'accompagne d'un recouvrement de valeur vis à vis de l'écrit.

I.2.2 Une relation plus apaisée à l'écrit :

La formation à l'écrit, le développement de compétences viennent opérer des modifications dans la perception qu'a le sujet de lui-même et de ses capacités. Le réapprentissage des savoirs de base produit un gain de confiance chez le sujet, qui plus à l'aise, va se réapproprier l'usage de l'écrit dans son milieu professionnel et/ou quotidien. Le regard que porte le sujet sur lui-même va alors largement influencer son engagement dans les pratiques de l'écrit. Jusqu'alors, proche d'une situation d'inertie face à l'écrit, le sentiment retrouvé de compétences pousse une partie de ces salariés-apprenants à agir, à oser en faire usage. Nous avons montré que le discours déficitaire et auto-dépréciatif d'une partie des témoins s'estompait sans toujours disparaître ; la construction d'une image plus positive apparaît comme un long processus pour ces adultes "peu littéraciés". On observe cependant un gain de confiance plus marquée chez seize témoins (Béatrice, Mohammed, Noëlle, Paul, Bernard, Steeve, Gilles, Leila, Adrien, Sabine, Luc, Corinne, Fabrice, Nicolas, Stéphanie, Pierre) synonyme d'une relation plus apaisée à l'écrit.

Le relevé d'occurrences des termes exprimant un discours déficitaire et auto-dépréciatif montre une présence d'occurrences inférieure à 0.4 % chez ces témoins. Le recueil de données réalisé en temps 1+2 nous permet par ailleurs de constater une baisse des représentations sur soi négatives chez quatre témoins (Béatrice, Paul, Bernard et Steeve) ; celui réalisé en temps 2 laisse apparaître également un sentiment de compétence en hausse chez les témoins. C'est

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

alors un faible discours déficitaire vis à vis d'eux-mêmes et de leur capacité qui réunit ces seize individus.

| Témoins T1+T2 | Temps 1 | Temps 2 |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| Béatrice | 29 occurrences soit 0.4 % | 16 occurrences soit 0.3% |
| Mohammed | 28 occurrences soit 0.2 % | 30 occurrences soit 0.3 % |
| Noëlle | 22 occurrences soit 0.3 % | 16 occurrences soit 0.2 % |
| Paul | 16 occurrences soit 0.4 % | 10 occurrences soit 0.2 % |
| Bernard | 13 occurrences soit 0.3 % | 10 occurrences soit 0.2 % |
| Steeve | 9 occurrences soit 0.3 % | 3 occurrences soit 0.1 % |
| Gilles | 11 occurrences soit 0.1 % | 8 occurrences soit 0.1 % |
| Leila | 11 occurrences soit 0.1 % | 12 occurrences soit 0.1 % |
| Témoins T2 | Temps 2 | |
| Adrien | 15 occurrences soit 0.3 % | |
| Sabine | 8 occurrences soit 0.1 % | |
| Luc | 11 occurrences soit 0.1 % | |
| Corinne | 6 occurrences soit 0.1 % | |
| Fabrice | 5 occurrences soit 0.09 % | |
| Nicolas | 3 occurrences soit 0.04 % | |
| Stéphanie | 4 occurrences soit 0.03 % | |
| Pierre | 2 occurrences soit 0.02 % | |

Tableau 7 : nombre d'occurrences relatif au discours déficitaire et auto-dépréciatif des témoins (2)

Globalement, cette confiance retrouvée a des effets directs sur la maîtrise de l'environnement social et professionnel de ces individus, ils se sentent plus compétents, plus autonomes et font face à leurs responsabilités. Notons que ce discours déficitaire vis à vis d'eux-mêmes et de leurs compétences est en lien direct avec le niveau intermédiaire ou avancé à l'écrit des témoins. A l'inverse, il ne corrèle pas toujours avec l'investissement dans les pratiques de l'écrit ; un nombre d'occurrences faible ou en baisse ne signifie pas forcément un engagement marqué et/ ou en hausse dans les pratiques de l'écrit (Noëlle, Paul, Bernard).

Toutefois, pour la majorité des témoins, une disjonction forte apparaît entre leur situation avant la formation et depuis la formation ; exprimés au passé, leur difficultés, leurs sentiments d'incapacité, de peur appartiendraient à un temps révolu.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <p>« Quand je suis au bar, quand c'est mon tour d'aller au bar [...] pour ramasser les paiements quant tu as mangé. Si c'était moi qui étais à la machine, je peux pas c'est encore, j'ai peur de me gourrer tout ça, alors, j'ose pas encore. [...] Alors, je m'arrange toujours qu'il y ait un collègue qui y va à ma place et puis, moi, je prends sa place. » (Béatrice, employée en restauration, T1)</p> | <p>« Avant je savais pas trop calculer. Maintenant, j'y arrive mieux, je le vois. Quand je suis arrivé au début, j'osais pas toucher à l'argent ni rien. [...] Et, ça fait plusieurs fois, [que je vais à la caisse] ah oué ! [...] Je me sens mieux à l'aise, j'ai appris avec [la formatrice], tout ça. C'est rentré dans la tête, tout ça, que je dois y arriver, faut de la volonté. » (Béatrice, employée en restauration, T2')</p> |
| <p>« Je suis pas sûre de moi quand je veux écrire, je suis pas sûre. C'est pour ça que je veux me remettre les trucs à niveau pour être certaine que j'ai raison et faut que je sois plus certaine de moi. » (Noëlle, agent en PU, T1)</p> | <p>« J'étais pas forte en fautes d'orthographe [...], ça aide beaucoup de revoir des choses comme ça. [...] [La formation m'a permis] d'être certaine de moi, quand c'est un travail, je suis certaine, j'ai plus la crainte. » (Noëlle, ouvrière en bâtiment, T2')</p> |
| <p>« Mon chef, il m'aurait dit, "il faut calculer ça par ça, faut faire le bâtiment mais il faut calculer". J'aurais pas, je me serais mis en retrait, je me serais "hop" reculé pour dire "non, moi, je suis pas là, c'est pas moi qui va calculer". [...] Même question, pour la lecture aussi, quand le vétérinaire, il venait, je me reculais aussi. » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> | <p>« Je me sens mieux. Maintenant, mon chef il est là et je me dis "beh, moi, je vais le faire". Maintenant, le vétérinaire, il vient, c'est toujours moi qui se mets devant, je suis le premier qui se mets devant pour le vétérinaire. » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> |
| <p>« Je demandais à quelqu'un de m'aider [...]. Moi, j'avais besoin d'aide, de beaucoup d'aide. [...]. Avant, je savais pas me débrouiller. [...] Avant je serais pas capable [de transmettre à mon fils]. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> | <p>« Je me débrouille plus, même pour faire mes papiers [...] Maintenant, elle m'aide plus [ma mère] parce qu'elle sait que j'y arrive. [...] Surtout pour mon fils, il a des difficultés, je peux lui transmettre. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

La formation de base a favorisé le développement d'un sentiment de compétence vis à vis de l'écrit chez une partie des salariés. Ce sentiment a un effet direct sur les pratiques de ces individus "peu littéraciés" et sur la maîtrise de leur environnement social et professionnel.

I.3 Trois configurations en termes de transformations conceptuelles :

Le suivi de la formation de base génère des réactions différentes ; ces différences montrent plusieurs niveaux d'intégration du langage écrit et de reconfiguration des rapports à l'écrit des sujets. Des résultats présentés ci-dessus se dégagent trois configurations dominantes quant aux transformations conceptuelles opérées par le sujet : un maintien des conceptions initiales, une modification partielle de ces dernières, un abandon des conceptions initiales.

I.3.1 Le maintien des conceptions initiales : le mode défensif et le mode conciliant

On observe un maintien des conceptions initiales liées à l'écrit chez treize salariés-apprenants. Deux modes de maintien de ces conceptions doivent être différenciés, le mode défensif et le mode conciliant.

Le premier se caractérise par une résistance symbolique au changement induit par le processus d'acculturation à l'écrit. La formation de base intégrée à un parcours d'insertion par le travail n'a pas participé à une transformation conceptuelle chez neuf salariés apprenants¹⁴⁸. Ils se positionnent sur un mode défensif vis à vis de l'appropriation de l'écrit avec la conservation d'au moins quatre conceptions identifiées comme un obstacle à l'appropriation : l'intériorisation durable du non-recours à l'écrit au travail, des conceptions "restreintes" de l'écrit fonctionnelles et scolaires, un ressentiment envers l'écrit synonyme d'obligation et d'incapacité. Cet ensemble de conceptions s'actualise à travers un détachement et un manque d'intérêt vis à vis de l'écrit et de ses pratiques et finalement une absence de valeur accordée à ce code langagier. Relevons que les témoins de ce premier profil sont de niveau variable à l'écrit ; le maintien dans un même mode de rapport à l'écrit n'est donc pas l'apanage des lecteurs-scripteurs les plus faibles.

¹⁴⁸ Sylvain, Sabine, Romain, Ali, Alain, Julie, Steeve, Jordan, Paul

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Quatre témoins se distinguent de ce premier profil avec un nombre faible¹⁴⁹ voire nul¹⁵⁰ de conceptions identifiées comme un frein à l'appropriation. De niveau 3 à l'écrit, leurs conceptions initiales apparaissent plus conciliantes ; ils sont attachés à ce code langagier qu'ils ne souhaitent pas voir disparaître, lui donnent de la valeur dans leur vie sociale et professionnelle.

I.3.2 La transformation partielle des conceptions initiales : le mode initiatique

Une transformation des conceptions initiales de l'écrit a pu être repérée chez huit salariés en insertion¹⁵¹. La principale transformation repérée concerne la reconnaissance des possibilités offertes par l'écrit, l'élargissement des fonctions attribuées à ce code langagier. Cette reconnaissance pousse ces témoins à s'initier aux pratiques de l'écrit ; tous appartiennent à la catégorie des "nouveaux pratiquants" ou des "nouveaux impliqués". Cet engagement récent dans les pratiques de l'écrit s'est accompagné d'un intérêt grandissant pour l'écrit et pour son usage dans leur vie quotidienne et professionnelle.

Néanmoins, cette reconfiguration est partielle, inachevée puisqu'on observe une fixation rigide de représentations sur soi-même et sur l'écrit pouvant apparaître comme un frein à l'appropriation de l'écrit. Deux représentations persistantes majeures ont pu être relevées dans les propos de ces témoins ; précédemment elles ont été identifiées comme particulièrement résistantes au changement. Les sentiments d'incapacité inhérents aux pratiques de l'écrit et plus spécifiquement de scription et/ou la conception scolaire de l'écrit perdurent chez ces huit témoins.

I.3.3 L'abandon des conceptions initiales : le mode de la déconstruction/reconfiguration

Enfin, une dernière configuration regroupe des personnes qui semblent avoir opéré une déconstruction/reconfiguration de leurs conceptions initiales. Dans ce cas, leur vision vis à vis de l'écrit et d'eux-mêmes est transformée. Ils appartiennent à la catégorie "des nouveaux usagers" ou "des nouveaux impliqués" ; ils ont ainsi tous fait part d'une progression de leur investissement dans les écrits quotidiens. A la différence du mode initiatique, ce mode se caractérise par une absence de conceptions identifiées comme un frein à l'appropriation de

¹⁴⁹ Bernard, Noëlle et Gilles.

¹⁵⁰ Leïla.

¹⁵¹ Stéphanie, Luc, Béatrice, Jean, Adrien, Juliette, Denis et Mohammed.

l'écrit. Il s'engagent dans l'écrit de manière volontaire avec un gain de confiance largement mentionné, ont pris conscience des possibilités offertes par ce code langagier et leurs conceptions de l'écrit sont plus justes avec une prise en compte de ses aspects sémantiques. Quatre témoins¹⁵² appartiennent à cette dernière configuration.

II Les fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit : entre persistance et changements dans les procédures

Chez les vingt-cinq témoins de notre enquête, l'étude de leurs fonctionnements et stratégies à l'écrit montre des transformations manifestes dans leurs manières de procéder face aux activités scripturales et lecturales. Elle souligne également des phénomènes de résistance ; certaines attitudes persistantes vis à vis de l'écrit ne favorisent pas son appropriation.

La combinaison de plusieurs méthodologies a été employée pour approcher ces fonctionnements et stratégies à l'écrit. D'une part, les observations in situ des postes de travail ont permis de dégager les manières de procéder des salariés face aux pratiques de l'écrit en milieu professionnel. Ces observations ont été complétées d'entretiens informels auprès de ces témoins de manière à identifier les savoirs pragmatiques développés pouvant conduire à un contournement de l'écrit. D'autre part, les entretiens semi-directifs réalisés ont permis plus largement une expression des vingt-cinq salariés sur les modes d'actions développés face à une tâche lecturale ou scripturale.

Cette réflexion sur les persistances et changements dans les procédures nous conduira à dégager des configurations dominantes en termes de transformations opérées par des apprentis lecteurs-scripteurs confrontés à un apprentissage guidé du langage écrit. Les indicateurs retenus pour évaluer ces évolutions sont les modes d'engagement à l'écrit des témoins (autonomes, dépendants, interactifs), l'attention portée à la norme scripturale et le travail sur la trace mis en œuvre.

¹⁵² Claudine, Pierre, Fabrice et Nicolas

II.1 Des fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit persistants : un obstacle à l'appropriation de l'écrit

Une nouvelle fois, les résultats de notre enquête dénotent une tendance chez des apprentis lecteurs-scripteurs à la fixation rigide de fonctionnements et stratégies face à l'écrit. Nous montrerons que ces dernières peuvent constituer un obstacle à l'appropriation de l'écrit dans la mesure où elles limitent considérablement chez le sujet ses possibilités de réinvestir les savoirs travaillés sur la langue dans son contexte quotidien et/ou professionnel.

Trois attitudes majeures ont été identifiées comme un frein à l'appropriation de l'écrit : une primauté accordée au sens pratique et à l'oralité, le recours à des stratégies de contournement de l'écrit, un travail sur l'écrit faible.

II.1.1 Une primauté accordée au sens pratique et à l'oralité :

Une tendance se dégage de l'analyse de nos données, celle d'une primauté accordée au sens pratique et à l'oralité chez des individus "peu littéraciés". Notre étude du contexte littéracien en ACI a montré que le sens pratique et l'oralité étaient particulièrement suscités en contexte professionnel à travers des modes pratiques oraux-visuels d'appropriation des postes de travail. Toutefois, ils sont également convoqués volontairement par ces salariés en dehors de ce cadre particulier.

Des savoirs incorporés sous la forme d'un habitus (au sens de Bourdieu) ont ainsi été largement observés et/ou mentionnés par les salariés en insertion. Ces derniers ont développé un ensemble de savoir-faire, d'habiletés et de stratégies issu de leurs expériences leur permettant de réaliser des actes ordinaires de leur vie sociale et professionnelle de manière "instinctive". Cette intelligence pratique (Boutet, 2001) supplante alors l'usage de l'écrit devenu superflu. Le suivi de la formation de base n'a que rarement participé à une raréfaction de ces manières d'agir profondément ancrées dans les pratiques de ces individus. Ces résultats confirment par ailleurs les travaux de Calvet (1984), à savoir une appréhension corporelle du monde puisque le corps sert de mesure à l'expérience concrète. L'usage de repères sensoriels vient ainsi guider la réalisation de tâches quotidiennes et professionnelles.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Prenons trois conduites observées en situation professionnelle, celles de Béatrice, Julie et Ali. Employée en restauration, la première utilise de manière routinière les produits d'entretien sans consulter le mode d'emploi ; la seconde, agent en PU, a automatisé ses déplacements dans la ville et ne recourt plus au plan pour se repérer ; Ali, lui aussi agent en PU, a intériorisé la gestion de son temps de travail. Tous les trois ont développé une manière d'agir, une praxie acquise par l'expérience, dans l'action ; les repères visuels, olfactifs sont ici tout particulièrement convoqués :

Béatrice réalise l'entretien des toilettes du restaurant. Je lui demande comment elle effectue le dosage des produits d'entretien. Elle me répond qu'elle ne lit jamais les modes d'emploi et met une poignée de pastilles de javelle dans les toilettes car elle trouve que c'est sale. Je regarde alors le mode d'emploi qui conseille une à deux pastilles par semaine. De la même façon, elle met un bouchon de produit pour le sol dans un seau car "après ça sent trop fort et ça mousse trop." (Notes de terrain, le 30 avril 2013).

Je demande à Julie comment elle procède pour se diriger dans le secteur de la ville qu'elle doit nettoyer. Elle répond se repérer aux maisons, à l'école, au grand parc et à l'église présents dans ce secteur. Elle ne regarde jamais les panneaux et ne sait pas comment s'appellent les rues. [...] Nous passons dans une cité que Julie nomme "la cité blanche", nom inventé qu'elle lui donne car les bâtiments sont de couleur blanche. (Notes de terrain, le 4 avril 2013).

Ali explique ne pas contrôler l'heure ; une fois que trois quartiers sont faits, il sait qu'il lui reste environ trente minutes de travail. "Il le sent". Il m'explique que quand il voit des poussettes près de l'école, ça veut dire que les mères vont chercher leurs enfants. "Là, il est presque 12h00 !" (Notes de terrain, le 26 mars 2013).

Il nous faut relever que cette intelligence pratique développée en situation n'est pas propre aux témoins de notre enquête "peu littéraciés" mais doit être envisagée comme une "esthétique particulière", un mode pratique d'appréhension du monde liés aux formes populaires de pensées et de vie (Lahire, 1993b). Ainsi, nos observations empiriques en PU et en restauration ont révélé des manières d'agir, de penser sur ce mode pratique communes à l'ensemble des travailleurs en ACI :

L'encadrant technique est absent et les salariés sont seuls en cuisine pour réaliser le plat du jour "du lapin au pruneau". Ils ne se réfèrent pas à la recette pour confectionner ce plat qu'un

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

ancien a déjà réalisé auparavant. Celui-ci semble connaître les ingrédients principaux mais les dosages liés à la sauce sont réalisés de manière "instinctive" par les salariés qui remuent et goûtent régulièrement. Je leur demande alors comment ils procèdent sans la recette; un salarié me répond : "nous, on fait au feeling !" (notes de terrain, le 19 mars 2013).

Les salariés en PU ont à leur charge le nettoyage des sièges du stade de Valenciennes. Pour cela, ils se répartissent sur une rangée chacun et progressent en la conservant jusqu'à la fin de l'activité. Les rangées sont interrompues à plusieurs reprises par des couloirs et les salariés se repèrent les uns par rapport aux autres et non en fonction des numéros sur les rangées indiqués à chaque passage dans un couloir. Problème : certains salariés se repositionnent mal, se décalent et refont des rangées déjà nettoyées par un collègue entraînant reproches et disputes au sein du groupe. (notes de terrain, le 27 mai 2013).

Ce sens pratique est renforcé par une primauté accordée à l'oralité; la communication de vive voix instaure une relation plus directe, plus simple à son interlocuteur et favorise un gain de temps et d'effort (Dabène, 1987) largement plébiscité par les témoins de notre enquête. L'oralité peut alors venir compenser des difficultés à l'écrit quand la tâche demandée jugée trop complexe ne peut être assumée en autonomie :

« Quand je suis là [en formation], j'écris plus mais sinon non. J'aime pas, je préfère "allô". Je préfère parler avec ma langue que d'écrire. [...] J'écris presque jamais, faut vraiment que je sois obligée par rapport à un courrier important. » (Sabine, repasseuse, T2) ;

« Moi, souvent, je vais directement voir les personnes plutôt que de leur écrire. Au moins, c'est clair, on a une réponse tout de suite. Alors que par courrier, ça va attendre X temps, alors que quand tu vois la personne, au moins, je suis tranquille ». (Pierre, agent en espaces verts, T2) ;

Je préfère téléphoner. [...] Je saurais le faire [écrire des textos] mais c'est là, après ça s'en va, après ça revient si on va pas assez vite, ça m'énerve ça, voilà quoi. Comme moi, je suis un peu lente pour écrire [...] donc, ça prend du temps alors, je préfère appeler, au moins comme ça, c'est plus simple. » (Béatrice, employée en restauration, T1) ;

« Y a des messages que m'envoient des amis que j'arrive à lire. [...] Des fois, pour les textos, je marque "oué ok" ou "bien", je marque des petits trucs comme ça. Mais là, je lui ai marqué appelle [...] parce que y a des mots que je savais pas écrire pour répondre, [...] je vais savoir les dire mais les écrire, c'est un peu compliqué. » (Romain, ouvrier dans le bâtiment, T2').

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Le sens pratique et l'oralité sont largement convoqués dans les situations courantes de la vie ; ces manières d'agir et de penser participent à un moindre usage de l'écrit. Elles peuvent par ailleurs venir compenser des difficultés scripturales et/ou lectorales et s'ancrent donc dans des stratégies d'évitement, de contournement de l'écrit.

II.1.2 Un recours persistant aux stratégies de contournement de l'écrit :

Précédemment, nous avons montré une résistance au changement symbolique pour une part des témoins entraînant le maintien de conceptions initiales de l'écrit identifiées comme un obstacle à l'appropriation. Les sentiments d'obligation, d'incapacité liés aux pratiques de l'écrit relevés dans leurs propos s'accompagnent de stratégies de contournement. Cette tendance au contournement s'explique par une dépréciation de son rôle de lecteur/scripteur où le sujet préfère se réfugier dans une absence de pratique. L'inscription durable du sujet dans un rapport conflictuel à l'écrit ne conduit pas à une implication volontaire et autonome dans les activités lectorales et scripturales.

Le sujet déploie alors un ensemble varié de ressources pour compenser ce non ou faible recours à l'écrit. Selon Villechaise-Dupont et Zaffran (2001), pour des personnes dont le maniement de l'écrit est peu aisé, ces pratiques se situent « *dans le domaine de la débrouille, des petits arrangements, des contournements* » (p 683). Les témoins de notre enquête ont mentionné une pluralité d'astuces utilisées pour contourner ou faciliter la réalisation de pratiques de l'écrit quotidiennes et professionnelles. Nous avons montré que le sens pratique et l'oralité participaient à ce contournement ; par ailleurs, le recours à une tierce personne jugée plus compétente est une stratégie largement mentionnée. Rappelons que cette pratique médiatisée peut fonctionner comme un lieu d'apprentissage informel lorsqu'elle est interactive (on fait avec l'autre) et non dépendante (l'autre fait à notre place).

Prenons deux exemples, celui de Ali et Bernard : Ali combine mémorisation, écriture et aide d'une tierce personne afin de se souvenir d'un rendez-vous ; Bernard fait remplir un document administratif par sa fille dont il conserve le modèle comme aide aux futures productions :

« J'arrive à prendre en note. [...]. Après, quand j'arrive à la maison parce que je mémorise quand même des trucs, dans ma tête aussi, [...] quand c'est quelque chose que je dois me présenter, je demande à ma femme de réécrire. Moi, je lui lis ce que j'ai écrit parce qu'elle

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

arriverait pas à lire et elle rectifie les fautes que j'ai faites. [...] Je dois l'écrire et je dois en même temps l'enregistrer dans ma tête pour ne pas l'oublier. » (Ali, agent en Pu, T1) ;

« [Ma fille] prend la feuille et puis, je me mets à côté d'elle et je regarde comment qu'elle fait pour remplir. Et de temps en temps, si j'ai encore des papiers comme ça à remplir, je fais des photocopies, je le garde et du coup, je pourrai regarder dessus pour recommencer. [...] Je faisais ça quand je faisais mon papier du RSA. Je savais pas le remplir. Du coup, j'ai fait une photocopie comme ça, j'avais le modèle pour les fois d'après. » (Bernard, maraîcher, T2').

Majoritairement, notre travail montre un usage persistant de stratégies d'évitement de l'écrit ; les pratiques médiatisées dépendantes apparaissent particulièrement tenaces chez les témoins de notre enquête avec douze salariés concernés (Sylvain, Julie, Paul, Juliette, Jordan, Bernard, Steeve, Romain, Mohammed, Denis, Alain et Ali). Toutefois, il nous faut préciser que les activités de scription sont plus largement évitées et notamment quand il s'agit d'écrits en interaction transactionnelle institutionnelle. Une disjonction forte apparaît dans le discours des témoins, d'une part, (1) entre leurs capacités et à l'inverse celles de l'intermédiaire jugé plus légitime, d'autre part, (2) entre les écrits en interaction transactionnelle institutionnelle et ceux en interaction transactionnelle personnelle :

(1) *« Moi, réaliser des lettres de motivation, je sais pas comment faire ça. [...] Moi, je demande à des amis, ils ont été à l'école plus que moi qui fait qu'ils savent écrire. [...] Je lui dis qu'est-ce qu'il faut marquer et puis, elle le marque [...] pour pas que j'ai trop de fautes dedans, c'est tout. Et après, j'ai juste à recopier. » (Jordan, agent ENS, T2) ;*

(1) *« C'est ma femme qui s'en occupe [de remplir les papiers]. Pour moi, je fais des fautes et j'écris pas bien. Pour moi, ça fait torchon quand j'écris mais de toute façon, c'est ma femme qui le fait à ma place. [...] Elle écrit quand même bien droit alors que moi des fois, j'ai des mots qui sont plus grands, plus petits. » (Denis, employé en déchetterie, T2') ;*

(2) *« Il faut pas me demander d'écrire pour faire un courrier pour quelque chose ou ainsi de suite ou bien une lettre [rire]. [...] Les chtiots bouts de papiers pour mon garçon, d'accord mais pas pour faire [...] une lettre, il va y avoir plein de fautes. [...] Pour envoyer après, il faut savoir comment que ça va réagir [rire], [...] aux gens que je connais, ça, c'est pas grave [rire]. » (Bernard, maraîcher, T2').*

Les résultats de notre travail montrent des stratégies de contournement persistantes chez une part non négligeable des témoins qui prennent appui sur les réseaux sociaux et familiaux de

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

soutien. Ces pratiques médiatisées dépendantes sont alors un frein à une réappropriation par le sujet des savoirs travaillés en formation dans son contexte réel.

II.1.3 Un travail sur la trace faible :

A partir des travaux de Dabène (1987), nous avons mis en évidence la bipolarité interne de l'acte scriptural autorisant une auto-évaluation de l'écrit par le producteur du message lui-même qui se trouve alors en situation de réception de son propre message. Plus largement, l'acte scriptural ou lectural de par le rapport de distanciation qu'il instaure entre le sujet et le message matérialisé autorise un travail sur la trace graphique.

Globalement, on observe chez les témoins de notre enquête un moindre travail dans les activités de lecture. Majoritairement de niveau 2-3 à l'écrit (vingt témoins), ils n'ont que rarement exprimé de problèmes en compréhension et quand bien même la réception d'un écrit serait source de difficultés, cela ne conduit que rarement à un travail sur la signification du message:

« La lecture, ça va, j'arrive à me débrouiller. Je comprends pas tout mais la plupart. [...] [Si j'arrive pas à comprendre], beh, j'appelle mon demi-frère pour qu'il vienne me le lire [le courrier]. » (Alain, agent en espaces verts, T2') ;

« C'est rarement que je cherche dans le dictionnaire, je le relis et quand je suis ici [en formation], beh, je demande à [la formatrice] si j'ai pas compris ce mot-là, qu'est-ce que ça voulait dire ce mot-là. [...] [A la maison], beh je demande à personne, je fais "tant pis". Voilà. [silence]. » (Béatrice, employée en restauration, T1) ;

« C'est trop long, c'est compliqué [de lire]. Y a des trucs que t'arrive à comprendre. Après, y a des trucs que t'arrives pas à comprendre, j'abandonne, ça m'énerve, j'abandonne et je recommence pas parce que ça m'énerve. » (Julie, agent en PU, T2').

A l'inverse, l'activité de scription génère un travail sur la trace plus fort chez les témoins de notre enquête qui s'actualise à travers un ensemble de tâches, d'étapes précédents la production finale (réalisation d'un brouillon, correction, "mise au propre", etc..). C'est particulièrement le cas quand le document est en interaction transactionnelle institutionnelle ; exposé au jugement social, l'apprenti scripteur va mettre en place un ensemble de stratégies lui permettant de produire un écrit le plus conforme possible à "la norme sociale". A l'opposé,

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

les écrits en interaction transactionnelle personnelle génèrent un travail sur la trace réduit, la norme scripturale pouvant être transgressée sans que l'apprenti scripteur ne se sente jugé et dénigré.

Onze témoins (Ali, Jordan, Paul, Bernard, Alain, Denis, Romain, Steeve, Sylvain, Noëlle et Adrien) n'ont toutefois pas fait état d'un travail marqué sur la trace ; ils ne réalisent pas de brouillon, n'utilisent pas le dictionnaire et ne révisent pas leurs écrits. Ils ne ressentent pas le besoin de passer par cet ensemble d'étapes préalables. Majoritairement, en interaction transactionnelle personnelle, leurs pratiques de l'écrit autorisent une certaine prise de liberté vis à vis de la norme scripturale. Écrire "à sa façon", "naturellement" est largement plébiscité. Le droit à l'erreur énoncé révèle un certain détachement vis à vis de la norme scripturale :

« Je fais des fautes mais bon, voilà, il comprend [le texto]. [...] Bon, ça m'est déjà arrivé que les gens, ils me disent "je comprends rien". Beh, je laisse tomber, j'écris autre chose, quoi. On envoie pas non plus un texto à Sarkozy, c'est les copains, c'est les copines et voilà, si j'ai fait des fautes, c'est pas grave. » (Alain, agent en espaces verts, T2) ;

« Tous les jours au matin, avant d'aller travailler, beh, je lui dis [à mon fils] ce qu'il faut faire avant que j'aïlle travailler. [...] C'est plutôt rare [que je fasse attention aux fautes] mais ça m'arrive. C'est pour mon garçon, c'est rien si je fais plusieurs fautes [rire]. [...] je fais attention si j'ai pas oublié un mot ou quoi mais autrement c'est tout. [...]. C'est vite et bien fait [rire]. » (Bernard, maraîcher, T2) ;

« J'écris naturellement. Moi, je vais écrire comme je pense et c'est tout et celui qui est pas content, je m'en fous. [...] C'est comme y a pas longtemps, j'ai ma référente RSA qui est venue chez moi [...], il a fallu remplir de petites cases, beh, je l'ai écrit comme je devais le penser, c'est tout. [...] Je l'ai écrit directement sur le document. [...] Je l'ai écrit comme ça, et puis, j'ai signé et puis, c'est tout. » (Paul, agent en espaces verts, T2') ;

« Moi si j'écris, je suis certaine de qu'est-ce que j'écris. Même si je fais des fautes... parce que je vais me relire même si j'ai des fautes, peut-être que je vais pas faire attention. C'est pas que je vois pas mais c'est comment que je vais dire ça, c'est tellement une habitude chez moi que je prête plus attention maintenant. Je relis mais si y a une faute ou quoi, pour moi, c'est bien. » (Noëlle, ouvrière en bâtiment, T2').

La matérialité du message écrit ou lu sur un support ne génère pas nécessairement un travail sur la trace chez près de la moitié des témoins de notre enquête. La formation de base n'a ainsi

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

pas participé à une transformation de leurs stratégies à l'écrit et implication face aux activités scripturales et lecturales. Leur investissement dans des pratiques en interaction transactionnelle personnelle renforce le maintien de leurs procédures initiales.

II.2 Une transformation des fonctionnements et stratégies à l'écrit : un travail sur la trace plus marqué

Chez douze témoins, on observe une transformation de leurs fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit depuis le suivi de la formation de base. Cette transformation marque un travail sur la trace plus fort à travers trois évolutions majeures identifiées, (1) le développement de fonctionnements plus autonomes, (2) un intérêt grandissant pour le respect de la norme scripturale, (3) des stratégies de contrôle de leurs activités en progression.

II.2.1 Le développement de fonctionnements plus autonomes :

Le développement de fonctionnements plus autonomes vis à vis de l'écrit a pu être observé chez onze témoins de notre enquête (Jean, Luc, Pierre, Mohammed, Sabine, Béatrice, Nicolas, Claudine, Stéphanie, Juliette et Gilles). Un investissement autonome récent dans les pratiques de l'écrit est très minoritaire puisque seul un témoin, Nicolas, a mentionné une prise en charge de l'ensemble des écrits gravitant dans son environnement. Auparavant soutenu par sa mère, ce salarié-apprenant met ses compétences développées en formation au service de pratiques quotidiennes variées.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <i>« Je lisais peu et j'écrivais peu. C'est pas des astuces, en fait, je laissais faire ma mère, j'allais pas l'aider ou quoi. [...] Donc, oué, j'esquivais la chose, enfin, on va pas dire que j'esquivais, je laissais tout faire à ma mère. »</i> (Nathan, agent en espaces verts, T2). | <i>« Vu que maintenant, le français, je comprends mieux, on va dire maintenant, je me débrouille tout seul, j'ai plus besoin de demander à quelqu'un de l'aide. [...] Donc pour moi, ça a bien changé [...], ça enlève une charge à ma mère de plus faire mes courriers. »</i> (Nathan, agent en espaces verts, T2). |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

D'autre part, dix témoins s'engagent de manière semi-autonome dans des pratiques de l'écrit. Ils ne s'engagent pas pleinement à l'écrit et recourent à l'aide d'une tierce personne dès que les difficultés surgissent. Des pratiques de l'écrit médiatisées dépendantes (Béatrice, Stéphanie, Mohammed, Luc, Jean, Juliette) ou interactives (Claudine, Pierre, Sabine, Gilles) perdurent ; néanmoins, elles apparaissent moins systématiques depuis le suivi de la formation de base.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|---|---|
| <p>« Je le faisais pas et je demandais de l'aide à une personne de mon entourage ». (Jean, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« [Depuis la formation], j'essaye de me débrouiller plus de mon côté que demander de l'aide à part si vraiment, c'est un problème, c'est un problème, c'est un gros problème. » (Jean, agent en espaces verts, T2)</p> |
| <p>« La lettre de motivation que j'ai fait pour rentrer ici, alors, je suis rentré en novembre 2011, c'est ma référente RSA qui m'a aidé à le faire. » (Gilles, agent en ENS, T1)</p> | <p>« j'avais un modèle [pour la lettre de motivation] et j'ai copié dessus tout en faisant attention aux fautes d'orthographe, tout ça, comme je me suis inspiré un peu de ce qu'on fait ici [...] [en formation] et puis, voilà, ça passait quoi. J'ai donné ça au responsable et il m'a dit "attendez au moins le mois de novembre".' » (Gilles, agent en ENS, T2')</p> |
| <p>« Avant, c'était mon père qui faisait mes comptes et s'en suit alors que maintenant, je commence tout doucement à m'y remettre dedans. » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> | <p>« Mon père, il est encore là pour me donner un coup de main, bien sûr mais autrement, c'est moi qui commence à gérer ça tout seul. » (Luc, éleveur/animateur, T2)</p> |

| | |
|---|--|
| <p>« Avant c'était rare. Je lui disais "amuse toi avec tes papiers, laisse-moi tranquille. Débrouille-toi, ça m'intéressait pas. Débrouille toi, tu verras ça demain, moi, je suis au boulot, je me casse pas la tête avec tout ça". » (Pierre, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« S'il faut répondre [à un courrier], beh on essaie de s'y mettre à deux, quoi. Comme on dit dans deux têtes, y en a plus que dans une. On essaie de faire un truc plus joli. » (Pierre agent en espaces verts, T2)</p> |
|---|--|

Le suivi de la formation de base a participé au développement de fonctionnements plus autonomes dans les pratiques de l'écrit chez dix salariés qui ont pu faire usage de compétences développées en formation de base dans leur vie. Ces transformations s'accompagnent d'une attention nouvelle portée à la norme scripturale.

II.2.2 Un intérêt grandissant pour la norme scripturale :

Les pratiques en réception ne font pas l'objet d'une attention nouvelle de la part des témoins de notre enquête. La formation de base a renforcé chez une part des salariés une focalisation de leurs préoccupations sur les aspects esthétiques de l'activité de déchiffrement en termes de fluidité et de rapidité. Cette focalisation renvoie à l'héritage scolaire dont sont empruntées les conceptions de l'écrit de personnes de faible niveau de qualification. En outre, elle ne conduit que rarement à un travail sur le sens de l'énoncé plus marqué ; c'est la raison pour laquelle nous proposons de centrer notre réflexion sur les pratiques en production.

Le suivi de la formation de base entraîne chez treize témoins (Julie, Gilles, Adrien Jean, Pierre, Sabine, Luc, Juliette, Fabrice, Nicolas, Claudine, Stéphanie et Bernard) un souci grandissant pour le respect de la norme scripturale. Leur confrontation à un enseignement guidé de l'écrit incite ces salariés à réinvestir les savoirs travaillés en formation dans leurs productions écrites. Tous ont ainsi mentionné une attention nouvelle portée à l'orthographe, "aux fautes", "aux erreurs", trois à l'esthétique de leur production (Stéphanie, Luc et Gilles) et à la syntaxe (Pierre, Jean et Gilles) et un aux aspects sémantiques de l'écrit (Nicolas)¹⁵³.

¹⁵³ Sur ces onze témoins, cinq (Stéphanie, Luc, Jean, Sabine et Juliette) s'ancrent dans une conception scolaire de l'écrit avec une survalorisation des problèmes orthographiques et esthétiques de la langue au détriment de ses aspects sémantiques.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Des disjonctions se dessinent entre leur manière de procéder à l'écrit avant et depuis la formation de base et révèlent cette attention nouvelle portée au respect de la norme scripturale chez ces onze salariés.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| <p>« Quand j'écrivais c'était comme ça vite fait, je faisais des fautes, je faisais des fautes tant pis, quoi. [...] Parce que c'est vrai quand j'écrivais avant, j'écrivais comme ça et puis, c'était tout quoi. » (Pierre, agent en espaces verts, T2).</p> | <p>« [Je fais attention] si je fais pas de fautes. [...] Si j'oublie pas les -s, tout ce qui est orthographe, [...] les -s, tout ça quoi. » (Pierre, agent en espaces verts, T2).</p> |
| <p>« Je fais attention aux lettres, sinon, non. Si je fais des fautes, je fais des fautes. Je corrigera pas. [...] Soit, je mets des lettres en trop, soit je mets des lettres en moins. [...] Mais moi j'arrive à me comprendre, c'est le principal. » (Julie, agent en PU, T1)</p> | <p>« Je fais un peu moins de fautes d'orthographe et avant, je corrigeais pas et maintenant, je corrige. [...] Avant, je m'en foutais et maintenant, je m'en fous pas. » (Julie, agent en PU, T2')</p> |
| <p>« Je le faisais pas. Moi je marquais pffu [mime une écriture de travers], ça descendait. Je centrerais pas. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> | <p>« Bien centrer, bien mettre droit, aligné [...]. Y a des moments, je prends un classeur ou une pochette en carton et quand j'écris, je fais ça [des lignes] et puis je descends après. » (Stéphanie, maraîchère, T2)</p> |
| <p>« Un an auparavant, je l'aurais pas fait, bon la personne au bureau, elle l'aurait peut-être lu [la lettre] quand même. » (Gilles, agent en ENS, T2')</p> | <p>« Mettre un point à la ligne, voilà, des trucs comme ça, des virgules, où est-ce qu'il fallait, des babioles. » (Gilles, agent en ENS, T2').</p> |

| | |
|---|--|
| <p>« Avant, je savais pas tourner une phrase [...], je passais à côté sans faire attention. Après, quand j'écrivais, je demandais à ma mère si c'était la phrase là qui correspondait le mieux. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Quand on écrit une phrase, il faut qu'elle ait un sens, faut pas qu'on écrive la phrase et qu'elle dise un autre sens, en fait. Donc, maintenant, je sais faire la différence entre les deux. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> |
|---|--|

La confrontation à un apprentissage guidé de l'écrit a généré chez onze témoins un réinvestissement des savoirs travaillés en formation dans leurs pratiques quotidiennes. Leurs discours sur leur manière de procéder à l'écrit montrent un intérêt grandissant pour le respect de la norme scripturale. Cette envie de produire un écrit en respectant les normes enseignées en formation conduit généralement à la mise en œuvre de stratégies de contrôle de leurs activités nouvelles.

II.2.3 Des stratégies de contrôle de leur activité en progression :

Cette volonté de réinvestir les compétences développées en formation de base s'accompagne chez dix salariés (Julie, Leila, Gilles, Jean, Pierre, Sabine, Luc, Nicolas, Claudine et Stéphanie) d'un travail sur la trace plus marqué. L'apprenti scripteur déploie alors un ensemble de procédures de contrôle et de correction de son activité scripturale. La multiplication des étapes liées à l'activité de scription (confection d'un brouillon, usage du dictionnaire ou du cahier de formation, auto-correction, correction par une tierce-personne, "mise au propre") révèle une implication nouvelle de l'apprenti scripteur à travers sa volonté de produire un écrit jugé "plus conforme".

Pour sept salariés (Pierre, Nicolas, Claudine, Jean, Sabine, Luc et Stéphanie), ces modifications dans leurs manières d'agir marquent le passage d'une situation de contournement de l'écrit à un investissement dans l'écrit autonome¹⁵⁴ (auto-correction) ou semi-autonome (correction par une tierce personne)¹⁵⁵. Prenons les exemples de deux témoins de niveau 3 à l'écrit ; Sabine ressent encore le besoin de faire corriger son écrit par sa fille tandis que Nicolas assume seul l'ensemble des étapes liées à l'activité de scription.

¹⁵⁴ Nicolas.

¹⁵⁵ Claudine, Jean, Sabine, Luc, Pierre et Stéphanie

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <p>« Avant, j'allais voir ma fille, j'allais voir quelqu'un pour qu'il m'aide : "tu peux me le faire ?" » (Sabine, repasseuse, T2)</p> | <p>« Je peux écrire un CV toute seule. [...] Je fais un brouillon pour tout. Je suis obligée parce que je suis pas sûre de moi. Je le fais et après, je me dis "oh mais ça doit pas être ça" [rire]. [...] Je demande pas autant d'aide mais j'ai besoin encore d'aide [...], je demande toujours à ma fille, je suis pas à 100 % sûre de ce que j'écris. » (Sabine, repasseuse, T2)</p> |
| <p>« [Avant], j'aurais fait pareil, j'aurais fait un brouillon, mais, après, j'aurais attendu, avant de lire ou écrire, j'aurais attendu que ma mère, elle rentre pour voir si c'était bon ou pas. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Maintenant, j'écris sur un brouillon, je regarde si je fais des fautes, donc si je fais des fautes, je recorrige et je recopie au propre. [...] Maintenant si j'ai un problème avec un mot je vais chercher tout de suite dans le dictionnaire et puis, je vais regarder si c'était la bonne écriture ou si ça veut dire le bon sens » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> |

Pour trois salariés, cet intérêt grandissant pour la norme scripturale s'opère à travers l'usage de procédures de contrôle et d'auto-correction de leurs activités scripturales supplémentaires (Leila et Gilles) ou nouvelles (Julie). Une disjonction se dessine entre les deux temps du recueil de données.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <p>« Les brouillons, non. J'écris, y a des fautes, y a des fautes, tant pis. [...] Je me corrige pas. » (Julie, agent en PU, T1)</p> | <p>« Y a 15 jours, [...] j'avais écrit une lettre à un ami qui était en prison. [...] J'ai dû faire un brouillon et après, [...] j'ai recorrigé au propre. » (Julie, agent en PU, T2')</p> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| | |
|--|--|
| <p>« j'ai prêté mon dictionnaire à un collègue. [...] Mais, j'ai un beau-frère qui est très intelligent, [...] je lui téléphone. Quand je sais pas, il m'arrive de lui dire "comment on écrit ça ?", de lui demander. » (Leila, agent en PU, T1)</p> | <p>« Par contre, je vais m'arrêter plus je te dis à regarder dans un dico un mot que je vais pas savoir écrire correctement. » (Leila, agent en PU, T2')</p> |
| <p>« j'ai quand même fait un brouillon [...] et je me suis aidé du modèle [de lettre de motivation] que j'avais . [...] Je l'ai relu, y avait des ratures, tout ça. Après, j'ai tout réécrit au propre et puis voilà. » (Gilles, agent en ENS, T1)</p> | <p>« Pour dire de bien écrire, si j'avais un doute sur des mots ou bien quoi, beh, j'avais ouvert mon cahier [de formation] Mais, c'était vraiment la seule fois. C'était pour rédiger un mot d'excuse [...] [et] vérifier si j'avais pas fait de fautes dans ce que j'écrivais. » (Gilles, agent en ENS, T2')</p> |

Nous l'avons déjà mentionné, les propos des témoins de notre enquête sur leurs pratiques de l'écrit en réception relève un travail moindre sur la trace, sur le sens de l'énoncé lu. Ainsi, seuls cinq salariés (Pierre, Jacques, Leila, Jean, Nicolas) ont mentionné faire usage du dictionnaire lors de pratiques de l'écrit en réception. Cet investissement est récent pour deux salariés (Nicolas et Jean) ; la formation de base a ainsi encouragé leur implication dans les activités de lecture à travers la recherche du sens des mots et plus globalement du message.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|---|--|
| <p>« [Avant la formation] j'allais pas du tout rechercher sur le dictionnaire ou sur internet. Je laissais de côté quoi, je passais à autre chose » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Maintenant quand j'ai un problème avec un mot je regarde sur internet, soit sur le dictionnaire, donc je regarde ce que le mot il veut dire et après [...] j'arrive mieux à comprendre la phrase. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>« Je le faisais pas et là, depuis que je suis en formation, je le fais. Je le fais pas tous les jours mais bon, je le fais de temps en temps quand ça me prend à lire. » (Jean, agent en espaces verts, T2)</p> | <p>« Quand y a des mots que je comprends pas dans le livre, je le marque sur une feuille et je prends le dictionnaire et je regarde ce que ça veut dire [...] et après je marque le mot sur la feuille. Comme ça après, si je m'en souviens plus, je reprends la feuille et je relis le mot et après, je sais ce que ça veut dire » (Jean, agent en espaces verts, T2)</p> |
|--|--|

L'attention nouvelle portée au respect de la norme scripturale s'accompagne de stratégies de contrôle et de correction de l'activité scripturale en progression chez une part des témoins de notre enquête. Leur confrontation à un enseignement guidé de l'écrit a ainsi encouragé un travail sur la trace écrite plus marqué. A l'inverse, cette confrontation a conduit à une préoccupation grandissante pour les aspects esthétiques de la tâche lecturale ne conduisant que rarement à un travail sur le sens de l'énoncé plus fort.

II.3 Trois configurations en termes de transformations des fonctionnements et stratégies à l'écrit :

Les résultats de ce travail montrent, d'une part, un processus de transformation des fonctionnements et stratégies à l'écrit, d'autre part, le maintien de procédures initiales empêchant le réemploi des savoirs travaillés en formation dans des situations réelles de la vie. Se dessine ainsi une intégration différenciée de l'écrit chez les vingt-cinq témoins de notre enquête que nous proposons d'identifier à travers trois configurations mettant en évidence ces contrastes.

II.3.1 Un maintien des fonctionnements et stratégies initiales : le style évitement

Dix témoins¹⁵⁶ se caractérisent par un maintien des fonctionnements et stratégies initiales, c'est le style évitement. Ce style se caractérise par un double évitement à travers (1) un recours persistant à des stratégies de contournement de l'écrit (et plus largement de l'écriture) et (2) un travail sur l'écrit faible.

¹⁵⁶ Sylvain, Adrien, Ali, Jordan, Steeve, Romain, Noëlle, Denis, Alain, et Paul.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Quand bien même ces adultes "peu littéraciés" s'engageraient dans une tâche scripturale, celle-ci ne génère pas chez le sujet un travail sur la trace marqué à travers le contrôle de sa propre activité. Majoritairement, en interaction transactionnelle personnelle, les pratiques prises en charge autorisent une transgression de la norme scripturale générant un intérêt pour le respect de la norme scripturale moindre. Cette attitude face à l'écrit empêche une réelle appropriation des savoirs travaillés en formation puisque coupés de situations réelles de communication, ils ne prennent place qu'en formation.

Cette attitude concerne des individus de niveau variable à l'écrit et n'est donc pas propre aux apprenants-salariés les plus faibles.

II.3.2 Une transformation partielle des fonctionnements et stratégies à l'écrit : le style réinvestissement-dépendance

Chez huit salariés de notre enquête¹⁵⁷, on observe une transformation partielle de leurs fonctionnements et stratégies à l'écrit, c'est le style (1) réinvestissement - (2) dépendance. Ce style se singularise par (1) une reconfiguration des attitudes à l'égard de l'écrit dénotant une volonté de réinvestir les savoirs langagiers acquis et (2) une dépendance du lecteur-scripteur vis à vis des réseaux sociaux et professionnels de soutien à l'écrit. Ils ont ainsi tous mentionné au moins une modification de leur manière d'agir face à l'écrit, que se soit à travers un intérêt grandissant pour la norme scripturale, un travail sur la trace plus marqué ou le développement de fonctionnements plus autonomes. Néanmoins, ces témoins n'assument pas l'intégralité des activités scripturales et lectorales gravitant dans leur environnement quotidien et professionnel. Des pratiques médiatisées dépendantes persistent ; les tâches les plus complexes sont alors contournées. Le réinvestissement des savoirs langagiers reste partiel chez ces individus majoritairement de niveau 2-3.

II.3.3 L'abandon des fonctionnements et stratégies à l'écrit : le style intégration

Sept salariés¹⁵⁸ se caractérisent par une attitude de réappropriation des compétences acquises en formation dans leur vie ; c'est le style intégration. Ils ont ainsi mentionné un intérêt

¹⁵⁷ Jean, Bernard, Stéphanie, Luc, Béatrice, Mohammed, Julie, Juliette.

¹⁵⁸ Nicolas, Leila, Fabrice, Gilles, Sabine, Claudine et Pierre.

grandissant pour la norme scripturale avec un travail sur la trace en progression¹⁵⁹. A la différence du profil précédent, les stratégies d'évitement semblent avoir été évincées de leur manière de procéder à l'écrit même si le recours à des pratiques médiatisée interactives perdure. Ces adultes sont de niveau 3.

III. Les éléments constitutifs du rapport au savoir : entre signifiante et dénégation de l'apprendre

Cette troisième section propose d'appréhender les éléments constitutifs du rapport au savoir chez les vingt-cinq témoins de notre enquête confrontés à un apprentissage guidé de l'écrit. Ici, se pose la question du sens, de la valeur attribués au réapprentissage des savoirs de base dans le cadre d'un parcours d'insertion par l'économique. Au démarrage de ce travail, nous supposons que l'espace-temps propre à ce parcours en ACI pouvait largement influencer la relation qui se construit entre le sujet et le savoir lire-écrire. Selon Charlot (1997) « *on apprend parce que l'on a des occasions d'apprendre, à un moment donné où on est plus ou moins disponible pour saisir ces occasions* » (p 79). Néanmoins, nous montrerons que la combinaison de ces deux parcours, d'insertion par le travail et de formation à l'écrit n'est pas toujours synonyme de la construction d'un rapport signifiant à l'apprendre lire-écrire. Des éléments constitutifs de ce rapport constituent un obstacle à l'appropriation de l'écrit pouvant conduire à des attitudes de dénégation face à l'apprentissage de l'écrit.

L'étude des modes d'actions pédagogiques mis en œuvre par les trois formatrices dispensant la formation de base doit favoriser une compréhension plus globale de leurs effets sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit. Des observations de situations éducatives et des entretiens semi-directifs réalisés avec les formatrices ont été ainsi menés en vue de resituer cet apprentissage dans son contexte de réalisation et de mesurer ses effets variables sur l'appropriation de l'écrit.

Dans un second temps, nous proposons de comprendre le sens, la valeur donnés à l'apprentissage de l'écrit pour des salariés en parcours d'insertion par le travail à travers les

¹⁵⁹ Fabrice a fait part d'un travail sur la trace en régression. Les acquis de la formation ont favorisé une baisse de son activité de contrôle de la trace graphique à travers un usage moindre du dictionnaire: « *Le dictionnaire, ça m'arrive pour les mots trop difficiles [...], de vouloir écrire un mot et de pas savoir s'il prend deux -l ou ça. [...]* Je le sortais plus avant [la formation] mais ça m'arrive encore de temps en temps . [...] Avant, je trouve qu'il y avait plus de mots que c'était compliqué. » (Fabrice, élèveur/animateur, T2).

trois figures de l'apprendre mises en exergue par Charlot (1997), le rapport épistémique, identitaire et social au savoir.

Cet ensemble de résultats nous conduira à dégager des configurations dominantes quant au rapport à l'apprentissage de l'écrit chez les vingt-cinq témoins.

III.1 Des modes d'action pédagogique différenciés : la question de l'offre de signification faite aux apprenants-salariés

Cette première section vise à caractériser les approches didactiques mises en œuvre lors des séances de formation de base dispensées aux témoins de notre enquête. L'intérêt porté à ces modes d'actions pédagogiques s'inscrit dans une volonté et un besoin de comprendre dans quelles mesures ils peuvent avoir un impact sur les rapports à l'écrit des salariés, ils peuvent favoriser ou freiner la transformation de ces derniers. Par ailleurs, il s'agit de mesurer l'offre de signification faite aux salariés, les rapports au savoir, à l'apprentissage de l'écrit que peuvent induire ces modes d'enseignement. Rappelons que les trois formatrices, Michèle, Houria et Élisabeth interviennent auprès des salariés des trois structures d'insertion intégrées dans le cadre de notre recueil de données, à savoir, respectivement la Ferme des Vanneaux, Ageval et QND.

Les formations à l'écrit proposées en ACI ont pour points communs (1) leur visée, le développement des savoirs de base (expression et compréhension écrites, mathématiques) en vue de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des salariés, (2) leur environnement, celui de l'insertion par l'activité économique. Toutefois, les modes d'enseignement pensés et mis en œuvre diffèrent d'une formation en MSB à l'autre. Nous proposons d'approcher ces environnements didactiques à partir de deux paramètres susceptibles de sensibiliser et transformer les conceptions de l'apprendre : les confrontations, l'intentionnalité-le sens (Giordan, 1998). Nous avons conscience de ne pas avoir réalisé une véritable analyse des modèles pédagogiques mis en œuvre qui aurait nécessité la prise en compte de paramètres supplémentaires entrant en jeu dans la situation d'enseignement/apprentissage ; la réflexion menée ici a pour objectif de comprendre dans quelles mesures les contextes de formation peuvent transformer ou renforcer les conceptions initiales de l'écrit et de son apprentissage chez des apprentis lecteurs-scripteurs.

III.1.1 Des situations de confrontation à la réalité linguistique différenciées : démarche inductive versus démarche déductive et nature des contenus transmis

Les modes d'action pédagogique mis en œuvre par les trois formatrices s'organisent autour de deux pôles d'opposition ; un premier pôle est symbolisé par une démarche inductive, le second par une démarche déductive. La première démarche favorise chez l'apprenant une construction active des connaissances ; le sujet-apprenant est amené à raisonner sur la langue et son fonctionnement, il observe, tâtonne, fait des hypothèses et ceci afin d'identifier le savoir sur la langue en jeu. A l'inverse, la seconde démarche de type déductif laisse une place importante à la transmission des connaissances ; le formateur constate, présente et explicite le fait de langue étudié que l'apprenant est censé intégrer. Au regard des travaux de Giordan (1998), la première démarche favorise tout particulièrement une confrontation du sujet-apprenant à une réalité linguistique et c'est cette confrontation qui est susceptible de transformer les rapports à l'écrit d'apprenants.

La démarche d'enseignement/apprentissage de Michèle est de type inductive, elle favorise donc cette confrontation du sujet-apprenant au savoir sur la langue en jeu. Ainsi, chaque nouveau fait de langue étudié passe par une phase de découverte pour le sujet-apprenant qui est amené à construire activement ses connaissances à travers des phases d'observation et de tâtonnement qui prennent appui sur le sens de l'énoncé dans lequel s'insère le savoir langagier en jeu. Les exercices d'entraînements viennent à la suite, pour consolider les connaissances langagières développées. Ces phases de déduction sont accompagnées par l'étayage de la formatrice qui guide l'apprenant vers l'identification du savoir étudié :

« Mais, je fais tout ce travail de déduction avec eux. A chaque fois, je les accompagne dans leur déduction. ».

Relevons néanmoins que la place de la formatrice reste centrale, c'est elle qui donne les tâches inhérentes à ce travail de déduction, pose les questions et parfois donne la réponse au problème posé. Il n'en demeure pas moins que l'apprenant construit son savoir au sein du groupe classe par une recherche active, par un travail de réflexion sur la langue. Prenons l'exemple de la découverte de l'impératif à partir d'une fiche sur les règles de sécurité d'utilisation d'une tronçonneuse :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

La formatrice demande tout d'abord aux apprenants de souligner tous les verbes conjugués sur la fiche. Puis, les apprenants les donnent à l'oral à la formatrice qui les répartit au tableau dans deux colonnes en fonction de leur conjugaison (au présent/à l'impératif). Elle demande alors au groupe d'apprenants : « Pourquoi selon vous j'ai fait deux colonnes ? ». Ceux-ci répondent que c'est en fonction du groupe des verbes. La formatrice leur fait alors identifier le groupe de chaque verbe classé afin qu'ils se rendent compte que ce n'est pas la raison. La formatrice finit par donner l'explication : « quand on parle de règles de sécurité, on parle de conseils, d'ordres. Quand on va donner un ordre ou un conseil, on va donner cette forme-là. [...] On appelle ça de l'impératif. » (Notes de terrain, le 05 juin 2013).

A l'inverse, la démarche d'enseignement proposée par Houria est de type déductive ; ce modèle pédagogique laisse une place importante à la transmission des connaissances par présentation/réception-répétition/application. Rappelons que cette formation est individualisée, c'est à dire que chaque apprenant effectue individuellement une fiche d'exercices en fonction de son niveau. En début de chaque fiche, une leçon est présente et l'apprenant est censé se l'approprier pour, par la suite, réaliser une batterie d'exercices structuraux. La compréhension de la leçon apparaît souvent complexe ; l'usage d'un métalangage scientifique y est prégnant; prenons le début d'un énoncé d'une leçon sur les adjectifs qualificatifs :

L'adjectif qu'il soit épithète ou attribut s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte :

Exemples : des jupes courtes, des fleurs merveilleuses,

- Lorsque l'adjectif qualifie plusieurs noms, il se met au pluriel :

Exemples : une jupe et une robe longues,

- lorsqu'un adjectif qualifie plusieurs noms de genre différents, il se met au masculin pluriel :

Exemples : la robe, la jupe et le pantalons sont noirs,

La leçon présente en début de fiche ne fait pas nécessairement l'objet d'une explication par la formatrice et nos observations de terrain ont montré à de nombreuses reprises des situations où l'apprenant était confronté à la réalisation d'un exercice alors qu'il n'avait pas compris le savoir sur la langue travaillé. Prenons l'exemple de Jean, agent en espaces verts, qui réalise la fiche d'exercices sur l'adjectif qualificatif abordée précédemment :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Je fais le tour de la salle pour observer les savoirs sur la langue et le type d'exercices travaillé par les apprenants. Jean m'interpelle, me montre la leçon en début de fiche sur les adjectifs qualificatifs et me dit ne pas avoir compris. La formatrice lui a donné cette fiche à réaliser sans aucune explication de sa part [...]. Jean n'osera pas lui demander de l'aide et passera la majorité de la séance inactif. (Notes de terrain, le 12 décembre 2012).

Ce mode d'action pédagogique rend les séances particulièrement monotones ; le sujet-apprenant est passif, il ne participe aucunement à la construction de son savoir et peut parfois même ne pas comprendre la tâche demandée. Aucune dynamique de classe n'est suscitée par la formatrice qui ne donne jamais d'explication à l'ensemble du groupe, ne questionne pas les salariés collectivement. Ce modèle d'enseignement apparaît peu propice à la transformation des rapports à l'écrit du sujet-apprenant.

La démarche d'enseignement d'Élisabeth se situe entre ces deux pôles d'opposition, démarche inductive versus démarche déductive. Cette formatrice s'appuie sur les connaissances antérieures des apprenants pour leur faire verbaliser le fait de langue étudié, le reformule à travers la présentation de la règle puis illustre cette règle par des exemples au tableau. D'une certaine manière, cette façon de procéder favorise l'implication de l'apprenant dans l'identification collective du savoir langagier en jeu :

« Souvent, je leur demande, "est-ce que vous vous souvenez du pluriel, comment on peut distinguer un singulier d'un pluriel ?" Tu sais, je viens pas en disant, le singulier, c'est ça, le pluriel, c'est ça. Je leur demande [...]. Et après, comme ça vient d'eux, c'est toujours mieux, ça c'est super important, parce qu'ils vont se dire, quelque part, la leçon, elle vient un peu de moi. ».

Toutefois, ce mode d'action pédagogique ne contribue pas à une construction active du savoir langagier étudié, le travail de réflexion sur la langue et son fonctionnement est faible. Des exercices structuraux de réemploi viennent une fois la règle énoncée. Dès lors, les possibilités qu'offre cette démarche d'enseignement en termes de transformations conceptuelles apparaissent moindre en comparaison de la première démarche.

La réflexion développée sur les situations de confrontation à la réalité linguistique nous amène par ailleurs à nous interroger sur la nature des contenus transmis et leurs effets sur l'appropriation de l'écrit chez des apprentis lecteurs-scripteurs. Majoritairement, on observe

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

une certaine centration des trois formations observées sur des activités liées à l'orthographe, à la morphosyntaxe, à la conjugaison, activités qui tendent à privilégier l'apprentissage du code et de ses régularités grapho-phonologiques au détriment d'habilités littéraciennes (Guernier, 2012), l'apprentissage d'une connaissance grammaticale passive au détriment d'une compétence de communication élargie (Leclercq, 1997). Cet apprentissage du code vise par ailleurs une certaine prise de conscience des lois du système linguistique, une connaissance explicite de ce système (différence présent/impératif, épithète/attribut, entre les groupe des verbes, par exemple), connaissances qui détachées de pratiques réelles de communication risqueraient de développer une compétence grammaticale passive, dont la signification resterait opaque aux yeux des apprenants (Ibid.). Selon Guernier (2012), des pratiques pédagogiques où la compétence langagière se construit d'abord par la maîtrise du code écrit sans articulation avec des habilités littéraciennes effectives pourraient avoir deux incidences principales : (1) elles renforcent les représentations peu favorables à l'appropriation à travers des conceptions réductrices de type scolaire de l'apprentissage de l'écrit, de la lecture et de l'écriture ; (2) elles accentuent voire construisent chez l'adulte des représentations dévalorisantes de ses compétences car elles ignorent ses habilités littéraciennes déjà-là¹⁶⁰.

Les modes d'action pédagogique développés par les trois formatrices se distinguent par la place octroyée aux activités privilégiant un travail sur le code au détriment d'activités portant sur des habilités littéraciennes plus larges. L'action de formation mise en œuvre par Houria se singularise par la prédominance de ces premières activités, activités organisées essentiellement, rappelons-le, selon des modes d'enseignement académiques, c'est à dire fondés sur l'énoncé des règles et l'entraînement à partir d'exercices structuraux. A l'inverse, cette polarisation des contenus langagiers sur des règles orthographiques est moins visible chez Elisabeth et Michèle. Certes, un certain nombre de séquences relèvent de l'apprentissage du code; toutefois, nos observations empiriques montrent que ces activités s'intègrent dans un ensemble plus étendu à travers des séquences de formation axées sur la production ou compréhension d'écrits favorisant ainsi un élargissement des dimensions du savoir linguistique (aspects syntaxiques, lexicaux, textuels, etc) (Leclercq, 1997). Ces derniers modes d'action pédagogique ne reposent pas sur un partage net travail sur le code/travail sur

¹⁶⁰ Guernier (2008) relève l'intérêt de construire des liens plus forts entre le système de formation scolaire et post-scolaire pour mieux appréhender en quoi les pratiques pédagogiques de chaque système peuvent favoriser ou gêner l'apprentissage. Elle insiste tout particulièrement sur l'importance pour les formations post-scolaires de se démarquer des modèles scolaires, producteurs d'échec.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

les habilités littéraciennes dans le sens où l'effort des formatrices pour la contextualisation/recontextualisation des savoirs langagiers travaillés favorise un rapprochement de ces deux sphères ; nous proposons d'aborder plus en détail cette question de la contextualisation des savoirs dans la section qui suit.

III.1.2 Un travail sur le sens des apprentissages différencié : la question de la contextualisation des savoirs

A partir des travaux de Giordan (1998), nous avons montré que pour favoriser l'appropriation, la situation didactique devait permettre un travail sur l'intentionnalité, le sens des apprentissages. Pour cela, l'enseignant doit veiller à ce que l'apprenant se sente concerné par ce qu'il apprend, qu'il y porte de l'intérêt et comprenne la plus-value de cet apprentissage.

Des pratiques de formation contextualisées apparaissent comme une voie pour inscrire l'apprenant dans un rapport à l'apprentissage porteur de sens. L'intégration du salarié dans un parcours d'insertion par le travail pourrait ainsi constituer un ancrage contextuel sur lequel s'appuyer pour développer un ensemble de compétences langagières en partant de leurs besoins littéraciens effectifs. Néanmoins, l'identification de ces besoins requiert une connaissance fine du milieu professionnel par les formatrices difficile à développer dans un environnement qui apparaît nettement peu propice aux échanges entre professionnels de l'accompagnement et professionnels de la formation. Une coupure nette apparaît entre ces deux mondes nuisant fortement à la mise en œuvre de modes d'actions pédagogiques en réponse aux besoins en littéracie professionnelle des salariés-apprenants :

« J'ai pas de contact [avec les encadrants], on m'a jamais rien demandé concernant les salariés, comment ça se passait, est-ce que ça allait, si y avait une évolution, non, rien. Avec les encadrants, il n'y a jamais eu de rencontres organisées. [...] De toute façon que se soit, x ou x ou l'actuel [responsable de formation], personne s'est intéressé à ce que je faisais. »
(Houria, formatrice à Ageval) ;

« Je vais souvent sur place [manger au restaurant d'insertion] et au fur à mesure, je me dis, ah beh, tiens, ça, "je devrais le travailler, ah oui, il ou elle prend des commandes et ne comprend pas toujours". Et en travaillant ça, ça va lui faire la gymnastique du cerveau. On m'a dit ça alors je retranscris ça. Mais, je n'ai pas rencontré T. [l'encadrant technique], si je le rencontre comme ça mais on parle pas plus que ça. » (Élisabeth, formatrice à QND) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Y a deux ans, on avait réussi à faire une réunion. Donc, j'avais eu à cette occasion là des petits supports mais pas cette année, ni l'an dernier. Donc, ça, c'est pas évident. J'ai juste eu un gros mode d'emploi pour tout ce qui est outil de travail. [...] Donc, ça m'a été donné par l'encadrant chantier espaces verts. [...] Quelque fois, j'ai l'impression de venir faire ma petite cuisine et de repartir et puis, ni vu ni connu. [...] J'ai pas l'impression de faire partie d'un ensemble. » (Michèle, formatrice à la Ferme des Vanneaux).

Cette coupure entre le monde de la formation et celui de l'insertion par le travail ne favorise pas le développement de pratiques pédagogiques contextualisées. Néanmoins, nos observations empiriques et les entretiens menés avec Michèle et Élisabeth ont révélé leur volonté de répondre aux besoins effectifs des salariés-apprenants à travers l'usage de supports proches de leur réalité socio-professionnelle dans le but de développer des compétences directement transférables :

« Ça part de leurs besoins. Ils [les salariés] m'ont demandé au fur et à mesure dans l'année, on en discute. [...] Donc, ces objectifs, je les identifie à partir de leurs besoins et aussi à partir de ce qui leur est demandé quand même, forcément. [...] C'est pas eux qui ont demandé pour les unités de mesure mais [...] l'année dernière, ceux du bâtiment devaient calculer pour une terrasse [...]. Pour ça, il faut bien travailler les unités de mesure. Et puis, ah, beh oui le périmètre, c'est pas pareil que la surface. » (Michèle, formatrice à la Ferme des Vanneaux) ;

« Répondre à leurs besoins, répondre à leur demande. [...] C'est vraiment de l'individualisme. Pour Béatrice, l'objectif, c'était d'écrire un livre, je l'ai fait beaucoup parler aussi, j'ai écrit ce qu'elle m'a dit sur sa vie. [...] Y a aussi les calculs à la caisse pour pas stresser, je sais que je dois rendre ça. » (Élisabeth, formatrice à QND).

Cette volonté de donner du sens aux apprentissages sur la langue à travers la contextualisation des savoirs travaillés apparaît prédominantes dans les modes d'action pédagogiques mis en œuvre par Michèle. Elle propose ainsi, en grande majorité, des activités de lecture/écriture contextualisées et situées dans l'environnement social et professionnel des salariés en insertion. Généralement, l'expression et la compréhension écrite, les mathématiques sont travaillées à partir de situations proches du vécu et des besoins des salariés. Elle donne ainsi une large place à l'acculturation aux écrits socio-professionnels, s'appuie sur un ensemble de supports authentiques (mode d'emplois, article de journaux, chansons, chèques, etc) :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« la notice de règle de sécurité pour l'élagage. Alors, ça, c'est vraiment le genre de support que j'aime bien travailler parce que ça leur parle, parce que c'est ce qu'ils font. Et, donc, je me dis, voilà, là, on part pas, on part pas dans le vague sur des choses qu'ils ont rien à cirer. On est dans leur quotidien de travail. »

Quand bien même les activités sur la langue se feraient hors contexte, la formatrice réintègre systématiquement les savoirs étudiés dans l'environnement socio-professionnel des apprenants, leur redonne une signification en les mettant en lien avec leurs besoins quotidiens. Elle veille ainsi tout particulièrement à ce que les apprenants se sentent concernés par ce qu'ils apprennent, qu'ils comprennent la plus-value de cet apprentissage. Ces stratégies de recontextualisation du savoir langagier apparaissent de manière récurrente dans le discours de Michèle :

Séquence sur le présent de l'indicatif : la formatrice explique l'intérêt de maîtriser le présent pour "écrire de bonnes phrases". Elle prend alors l'exemple de Jordan qui envisage d'être auto-entrepreneur : « si tu veux être auto-entrepreneur, tu devras écrire de bonnes phrases pour faire tes tracts ». (Notes de terrain, le 10 octobre 2012) ;

Séquence sur les unités de mesure : "C'est la remise en mémoire de tout ça dont vous pouvez avoir besoin dans votre travail". Deux apprenants donnent alors eux-mêmes des exemples d'usage de ce savoir dans leur milieu professionnel : le premier évoque avoir besoin de mesurer les surfaces d'une pièce dans le bâtiment ; un autre parle de son ancien travail dans la boucherie où il devait calculer des masses. (Notes de terrain, le 30 janvier 2013).

Les séances de Michèle se composent par ailleurs d'activités de production d'écrits participant à une recontextualisation des faits de langue dans une situation de communication réelle. L'articulation des apports langagiers et de la production personnelle du stagiaire donnent du sens à ces savoirs ; l'apprenant prend alors conscience de l'intérêt de tel ou tel apport par rapport à une situation de communication réelle (Leclercq, 1997). Selon Michèle, l'objectif premier pour ces salariés en insertion est bien le développement de compétences scripturales nécessaires à leur insertion professionnelle :

« Leur objectif premier, c'était quand même de produire un texte qui soit compréhensible, lisible. Si jamais ils doivent remettre une lettre à un employeur, il faut que cet employeur la lise de façon à ce qu'il ne la jette pas à la poubelle dès qu'il la reçoit. »

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

De façon similaire, Élisabeth accorde une importance toute particulière au développement de compétences à l'écrit directement transférables dans le milieu professionnel des salariés en insertion. Un travail sur les opérations arithmétiques a ainsi été mené par la formatrice auprès des deux apprenants employés en restauration intégrés au groupe de formation dans le but de faciliter leur activité professionnelle, le rendu de la monnaie à la caisse. Ces savoirs mathématiques ont été travaillés à partir de mises en situation fictives intégrant les prix du restaurant dans les opérations. Les savoirs travaillés en formation prennent ainsi place au sein d'activités contextualisées en lien avec l'environnement professionnel du salarié :

« Pour eux, j'ai plus travaillé pratique pratique parce qu'ils avaient besoin alors que les autres, n'ont pas non plus les mêmes attentes puisqu'ils veulent juste s'améliorer en français, ils n'ont pas besoin de ça pour travailler. Alors que Béatrice et Damien avaient plus besoin de ça pour travailler. ».

Les modes d'action pédagogique mis en œuvre par Élisabeth se caractérisent par une place importante donnée aux écrits authentiques (modes d'emploi, recettes, poèmes, etc.). Néanmoins, ces supports côtoient des activités sur la langue se faisant hors contexte, à partir d'exercices structuraux et ceci de manière plus marquée que Michèle. Aucune production d'écrit dans des situations de communication réelles n'a pu être observée ; toutefois, lors de notre entretien avec Élisabeth, cette dernière a fait part d'activités de production personnelle :

« La dernière fois, on avait travaillé sur des verbes d'action, donc, écrire une recette parce que dans une recette, tu as plein de verbes d'action. Donc, après, qu'est-ce que c'est qu'un verbe d'action, c'est justement, "casser les œufs, mélanger, verser". On a même fait un petit livre de recettes qu'on doit maintenant mettre en page ».

En opposition nette avec les deux formatrices précédentes, les modes action pédagogique mis en œuvre par Houria relèvent un manque de contextualisation des activités proposées aux salariés-apprenants. Une disjonction forte apparaît entre le discours de cette formatrice et celui de Michèle et Élisabeth ; quand ces dernières œuvrent au développement de compétences langagières directement transférables dans leur environnement, Houria énonce des objectifs très larges centrés sur des compétences générales décontextualisées :

« Des objectifs, je pense pas y aller avec des objectifs parce que je connais la structure, je connais le public qui n'est pas forcément volontaire. [...]. Si l'objectif normalement, c'est

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

l'apprentissage de la langue, c'est un fait. [...] Par exemple, x, il connaît que quelques lettres de l'alphabet, si à la fin de la formation, il sait lire "papa fume la pipe", je serai contente. Donc, une phrase composée de mots simples. »

Les modes d'action pédagogique développés par Houria se singularisent par des savoirs sur la langue travaillés presque exclusivement hors contexte ; les exercices structuraux dédiés à un public d'enfants occupent une place centrale dans ses séances de cours. Et quand bien même cette formatrice partirait d'une activité contextualisée (la compréhension d'un mode d'emploi, par exemple), elle envisage la transférabilité des compétences littérariennes dans leur vie quotidienne de manière accessoire :

« L'exercice qui change de l'ordinaire. [...] Après, c'est un peu quand on a je ne sais quel électroménager et on a un mode d'emploi. Savoir le lire, lui permettre par la suite, je sais pas, si elle achète quelque chose, beh, tiens ça me rappelle l'exercice d'Ageval. [...] Après généralement, si c'était Corinne, c'est plus son mari qui va le faire mais oui, si ça peut aider par la suite. ».

Dés lors, se pose indéniablement la question du sens que peuvent donner les apprenants à ces situations d'apprentissage, aux savoirs travaillés hors contexte et de la manière dont ces adultes vont pouvoir réintégrer ces savoirs langagiers dans leur vie socio-professionnelle.

Au terme de cette analyse sur les modes d'action pédagogique mis en œuvre par les trois formatrices intervenant auprès des témoins de notre enquête, nous proposons d'identifier l'offre de signification faite aux apprenants, offre qui rappelle le pourrait avoir un effet direct sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit des salariés. Nous schématisons cette offre de signification sur la base d'un continuum quant aux changements conceptuels offerts par ces environnements didactiques.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

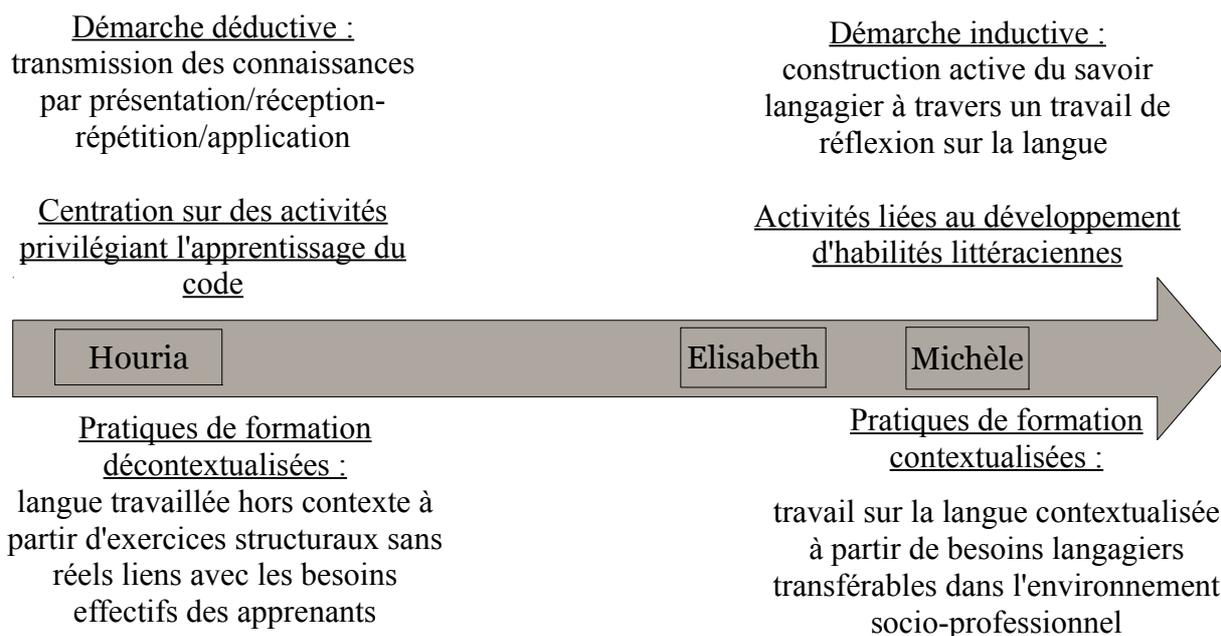


Schéma 2 : continuum de l'offre de signification des formations à l'écrit

III.2 Le rapport à l'apprentissage de l'écrit : la question du sens donné à la formation dans le cadre d'un parcours d'insertion par le travail¹⁶¹

Dans ses travaux sur le rapport au savoir, Charlot (1997) a tout particulièrement montré l'importance du sens, de la valeur donnée par le sujet désirant à l'acte d'apprendre. Rappelons qu'au démarrage de ce travail, nous supposons que l'espace-temps propre au parcours en ACI pouvait largement influencer la relation qui lie le sujet et le savoir lire-écrire. Ce rapport de sens supposé par l'inscription de la formation dans un parcours d'insertion par le travail n'a pu être vérifié chez l'ensemble des témoins et des éléments constitutifs du rapport au savoir sont apparus comme un frein à l'appropriation.

A travers les trois figures de l'apprendre (épistémique, identitaire et sociale) mises en exergue par Charlot (1997), nous proposons d'appréhender le type de rapport au savoir lire-écrire que se sont construits les témoins de notre enquête en lien avec leur inscription dans un parcours d'insertion par le travail. Nous montrerons par ailleurs dans quelles mesures l'imbrication de

¹⁶¹ A noter que nous avons souhaité réintégrer l'analyse des propos de Yves et François, deux témoins ayant choisi d'arrêter la formation en MSB en cours de parcours. Cet arrêt ne nous a permis précédemment de mesurer les processus évolutifs de leurs rapports à l'écrit. Néanmoins, leurs propos portés sur la formation sont tout à fait révélateur d'un manque de valeur attribué au réapprentissage des savoirs de base dans le cadre d'un parcours d'insertion par le travail, réflexion que nous souhaitons mener à présent.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

certaines figures de l'apprendre contribue à donner du sens à l'apprentissage de l'écrit pour une partie de ces salariés en parcours d'insertion.

III.2.1 Le rapport épistémique au savoir lire-écrire : apprendre et agir

L'ensemble des témoins entretiennent un rapport épistémique au savoir en lien étroit avec l'action. Ce rapport pratique au savoir prend deux formes : (1) apprendre a pour visée la maîtrise d'activités concrètes inscrites dans le contexte social et professionnel du sujet ; (2) apprendre est synonyme d'actions réalisées dans une situation donnée d'apprentissage. Dans le premier cas, cette relation au savoir est porteuse de sens pour l'apprenti lecteur-scripteur, elle favorise son engagement en formation; dans le second cas, elle dénote la non adoption d'une posture de secondarisation et constitue un obstacle à l'appropriation. Ces deux formes de rapports épistémiques ne sont pas contradictoires et peuvent se combiner.

Apprendre, vers la maîtrise d'une activité :

Chez dix-huit témoins (Fabrice, Adrien, Leila Noëlle, Gilles, Nicolas, Claudine, Stéphanie, Luc, Pierre, Jean, Juliette, Sabine, Béatrice, Sylvain, Bernard, Mohammed, Romain), l'acquisition de compétences à l'écrit est perçue comme une réponse à leurs besoins littéraciens quotidiens, comme une aide à la maîtrise de leur environnement social et/ou professionnel. Ce rapport à l'apprendre correspond aux deux formes de rapports épistémiques mises en exergue par Charlot (1997), à savoir l'appropriation d'un savoir-objet et celle d'une activité. La conjonction de ces deux formes apparaît nettement dans les propos de ces salariés puisque la maîtrise de leur environnement social et/ou professionnel est corrélée à l'acquisition du savoir lire-écrire, corrélation porteuse de sens pour ces individus.

Leur inscription dans un parcours d'insertion par le travail est venue développer ou renforcer cette relation de sens à l'égard du savoir lire-écrire à travers un espace-temps favorisant cette mise en lien entre acquisition de savoirs langagiers/maîtrise d'une activité sociale ou professionnelle générant un sentiment de capacité et d'autonomie. Relevons néanmoins que la maîtrise de son environnement social est prédominante ; le faible usage de l'écrit en contexte professionnel explique cette tendance :

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Ça m'a fait beaucoup du bien cette formation, ça m'a permis de me remémorer plein de choses, y a des mots en conjugaison, il faut savoir s'il faut les mettre au présent, à l'imparfait, au futur. Ça m'a fait beaucoup du bien, ça m'a permis de remettre tout ça dans ma tête et de le refaire dans les courriers ». (Claudine, agent en PU, T2) ;

« [La formation] m'a déjà permis de me remettre, me donner envie de relire déjà, de me remettre dans le français et s'en suit, de réapprendre tout, lecture et écriture. [...] Avant, en fait, je me laissais aller alors que maintenant j'ai envie de relire et d'écrire, c'est ça que ça me redonne. Grâce à ça, j'ai aussi pu faire mon permis. » (Luc, éleveur/animateur, T2) ;

« Y a beaucoup de trucs que j'ai oublié et [...] qui m'intéressent plus maintenant, que à l'époque quand j'étais adolescent que j'allais à l'école. [...] Si je dois rédiger une lettre, "tiens, je sais plus écrire le mot, comment que ça s'écrit celui-là ?" Hop, j'ouvre mon cahier [de formation] et je vais trouver la solution. » (Gilles, agent en ENS, T2) ;

« [Ça m'a apporté] dans mon travail, pour bien écrire les prénoms des gens, combien qu'ils sont, tout ça, et puis le calcul. Et, puis à la maison, quand je vais faire les courses [...] pour bien apprendre qu'est-ce que je vais marquer sur ma feuille de course et puis apprendre à compter ce que je dois à la caissière. » (Béatrice, employée en restauration, T2).

A l'inverse, le caractère parfois prescrit de la formation de base peut expliquer le faible intérêt accordé au réapprentissage des savoirs de base. Rappelons que les salariés en ACI sont embauchés en contrat d'insertion, contrat limité dans le temps (six mois renouvelable deux ans maximum). L'engagement du salarié dans son parcours d'insertion, sa volonté de se réinsérer sont mesurés à travers l'ensemble des démarches entreprises et ce sont ces éléments qui conditionnent la reconduite du contrat. Suivre une formation constitue un gage de bonne volonté ; dès lors la formation de base peut apparaître comme une stratégie de la part du salarié et/ou de la structure d'insertion pour faciliter le renouvellement du contrat :

« Je vais être honnête, c'est un peu par obligation parce que c'est pas cette formation que je voulais faire moi [...]. Je me suis inscrite [en MSB] parce que pour les renouvellements de contrat si on fait pas de formation euh... » (Leila, agent en PU, T1) ;

« Le truc, c'est qu'ici, c'est deux ans maximum, ça, ils nous l'ont dit depuis le début. [...] Mais pour rester deux ans, il faut déjà faire des formations, il faut pas rester à rien faire. Il suffit pas de s'acharner au travail, c'est bien, mais, il faut faire un truc derrière. Comme là, la formation que je fais [en MSB], ça fait office de... ils l'ont mis dans le dossier, quoi pour le renouvellement. » (Gilles, agent en ENS, T1).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Huit salariés (Sabine, Noëlle, Alain, Denis, François, Yves, Leila, Bruno) ont ainsi exprimé explicitement s'être retrouvés en formation de base sans en avoir fait la demande et parfois même sans en ressentir le besoin. Pourtant, l'autodétermination, c'est à dire l'impression que la personne a de diriger sa vie, de prendre des décisions est bien souvent lié au degré d'implication des apprenants dans une formation. Certains (Sabine, Noëlle, Leila, Bruno) sont parvenus à lui donner du sens malgré cette injonction à se former ; d'autres (Alain, Denis, François, Yves) n'y sont pas parvenus et ont même parfois arrêté cette formation en cours de parcours (François et Yves) :

« J'ai dit une formation qui vient dans mon projet professionnel, pas une remise à niveau, c'est pour les gamins. Oué, moi, je te le dis carrément, j'aime pas. La première fois que je suis rentré dedans, je l'ai dit, je veux pas le faire. » (François, salarié en PU, T2') ;

« Ils m'ont mis d'office. Pour moi, c'était pas intéressant. Y a des jeunes qui demandent mais pas moi. [...] Je suis depuis assez dans l'entreprise. Alors, qu'est-ce que ça va me servir ? À rien du tout. Et puis, dans deux ans, je serai à la retraite. » (Yves, salarié espaces verts, T1) ;

« C'est eux qui m'ont envoyé ici. J'étais obligé d'y aller, c'est eux qui m'ont dit d'y aller, c'était pour faire une remise à niveau, ça marche [...] avec mon travail, c'était une obligation, c'était pas un choix. » (Sabine, repasseuse, T2) ;

« C'est X [l'accompagnant formation] qui m'a mis en MSB. S'il faut le faire, je le fais. » (Alain, agent en espaces verts, T1).

Au final, chez sept témoins (Ali, Alain, Denis, Julie, Steeve, Paul, Jordan), on observe un manque de sens donné à la formation de base puisqu'ils n'ont pas su verbaliser la plus-value que constituait pour eux le développement de compétences à l'écrit. Ceux-ci n'ont pas fait part de ce lien fort entre acquisition de compétences littéraciennes et maîtrise d'une activité inscrite dans leur environnement social et professionnel. Même s'ils ont conscience de l'intérêt de savoir lire et écrire dans la vie, ils ne se projettent pas ou difficilement en tant que lecteur-scripteur faisant usage de ce savoir dans leur quotidien :

« Pour moi, je pense que la formation m'a rien rapporté du tout. [...] Peut-être que si mais pour moi, non. [...] Franchement, je sais même pas [à quoi ça va me servir la formation]. Peut-être pour aider mes enfants. Mais, je crois que c'est plus eux qui vont m'aider qu'autre chose. » (Pascal, agent en espaces verts, T2') ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« *Moi, c'est un peu dur quand même. Si j'y arrive, si j'arrive, c'est bien, je touche du bois. Si j'y arrive, forcément, ça me plaît. [...] je sais pas [à quoi ça peut me servir la formation]. [silence]. Non, j'apprends bien. [...] Pour moi, c'est pour... je veux bien travailler, bien faire la formation, c'est tout.* » (Denis, employé en déchetterie, T2) ;

« *L'écrit, ça sert pour écrire, lire, à plein de choses. [...] Tôt ou tard on va être obligé de l'utiliser. Mais pour l'instant, j'ai pas essayé. Je vais pas dire que je l'ai essayé alors que je l'ai pas fait. Mais, l'essayer, tôt ou tard, il faut essayer pour voir. Faut voir ce que ça donne. Après, je sais pas si on va être carrément, vraiment bien à 100 %, ça va être dur. Il va toujours y avoir des erreurs.* » (Jordan, agent en ENS, T2').

Ce manque de signifiante vis à vis de l'appropriation de l'écrit peut aussi s'observer par la non adoption d'un rapport secondarisé au savoir, ici, c'est le sens-même de l'apprendre qui est questionné.

Apprendre, s'approprier un savoir-objet versus réaliser un ensemble d'actes :

Un relevé des concepts métalinguistiques¹⁶² présents dans le discours des témoins est une voie pour appréhender la manière dont les salariés se sont saisis des savoir langagiers travaillés en formation. Appelé processus d'objectivation-dénomination (Charlot, 1997, 2001), l'apprenant est alors en capacité d'énoncer un savoir posé comme objet. Selon Charlot, « *Avoir appris, c'est être en capacité de dire* » (Charlot, 2001, p 106). Ce comptage s'est limité aux termes métalinguistiques liés à l'enseignement/apprentissage de la langue ; il n'est donc pas exhaustif dans la mesure où il concerne uniquement les concepts langagiers verbalisés. Toutefois, il donne une représentation du rapport épistémique au savoir chez des adultes peu littéraciés au regard de leur capacité à énoncer les concepts travaillés en formation.

Une première tendance se dégage, celle d'une présence de concepts langagiers dans le discours des vingt-cinq témoins de notre enquête nettement différenciée. Trois groupes d'individus peuvent être distingués : (1) le premier concerne des témoins (Alain, Denis, Romain, Julie, Steeve, Sylvain, Adrien et Juliette) dont le discours en est relativement dépourvu avec moins de cinq termes comptabilisés ; (2) le second (Paul, Ali, Jordan, Béatrice,

¹⁶² Nous avons relevé les différents termes métalinguistiques (verbe conjugaison, pluriel, singulier, ect) présents dans le discours des témoins et les avons comptabilisés. Un même terme prononcé plusieurs fois a fait l'objet d'un seul comptage. L'objectif était de rendre compte de la diversité des savoirs énoncés et d'évaluer pour les témoins interrogés en deux temps du recueil de données si des savoirs nouveaux ont pu faire l'objet d'une verbalisation.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Luc, Sabine, Nicolas, Pierre, Bernard, Corinne et Stéphanie) regroupe des individus dont le discours porté sur la langue est plus riche avec cinq à dix concepts énoncés ; enfin, (3) le dernier (Leila, Noëlle, Mohammed, Gilles, Jean et Fabrice) cumule plus de dix termes métalinguistiques verbalisés.

Ce rapport différencié aux concepts langagiers doit être mis en relation avec le niveau à l'écrit des témoins enquêtés ; ainsi, majoritairement, le premier groupe et troisième groupe de témoins se composent respectivement d'individus de niveau 1-2 et 3 à l'écrit. Néanmoins, cette relation n'apparaît pas systématique ; deux témoins de niveau 2-3, Sylvain et Adrien, s'intègrent dans le premier groupe, Ali de niveau 1 dans le second et Mohammed et Jean de niveau 2 dans le troisième :

(1) *« Faire des fautes à la fin, les verbes -ent à la fin ou... Moi, j'écrivais beaucoup... les [é] faire attention parce que c'est -ai ou -é tout seul, c'est ça qui me bloquait aussi. Bon, c'est les "é" que je fais pas très attention, les -s à la fin que j'oublie, ou les... on va dire écrire une phrase sans faire de fautes. »* (Sylvain, agent en espaces verts, T2) ;

(2) *« J'ai appris certaines lettres que je connaissais pas beaucoup, c'est à dire que tu pouvais les lire autrement que comment elles sont écrites. Par exemple, tel -c avec un -a tu peux le lire "k", moi, je savais pas, je pensais que avant, c'était "sa", donc, tu mettais le -s et le -a et je lisais directement comme "sa". »* (Ali, agent en PU, T2) ;

(3) *« Quand je me suis attaqué à la vraie lettre en question, je me suis dit Mohammed repense à tes conjugaisons par rapport à la formation que tu suis, les [é], tout ça comment, j'écris le [é], "le second verbe se met à l'infinitif". Et, je reprenais tout ça dans ma tête, tu vois, "le sujet s'accorde avec le verbe", mets à l'infinitif, au passé ou plus que parfait peu importe. Au pluriel, "les entreprises sont tatata..." »* (Mohammed, agent en PU, T2).

Les entretiens semi-directifs réalisés en deux temps du recueil de données avec quatorze témoins nous permettent par ailleurs d'évaluer l'effet de la formation de base en terme d'intégration de concepts linguistiques. Pour cet échantillon, on observe chez plus de la moitié des individus (Leila, Noëlle, Steeve, Paul, Jordan, Bernard, Gilles, Béatrice) une extension des termes métalinguistiques verbalisés. Elle est particulièrement marquée pour quatre témoins (Leila, Bernard, Gilles, Béatrice) avec au moins quatre concepts supplémentaires mentionnés. Le tableau ci-contre présente ces résultats.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Témoins T1+2 | Temps 1 | Temps 2 | Progression proportion |
|--------------------------------|------------------------|---------------------|--|
| Alain, Denis, Romain, Julie | - de 5 concepts | - de 5 concepts | = |
| Steeve | - de 5 concepts | - de 5 concepts | + 1 concept en T2 "verbe" |
| Ali | 5 à 10 concepts | 5 à 10 concepts | = |
| Paul | 5 à 10 concepts | 5 à 10 concepts | + 2 concepts en T2 "conjugaison", "verbe" |
| Jordan | 5 à 10 concepts | 5 à 10 concepts | + 2 concepts en T2 "verbe", "phrase" |
| Béatrice | 5 à 10 concepts | 5 à 10 concepts | + 4 concepts en T2 "grammaire", "orthographe", "alphabet", "majuscule" |
| Bernard | Moins de 5 concepts | 5 à 10 concepts | + 5 concepts "phrase", "passé-composé", "futur", "terminaison", "accent", "conjugaison" |
| Mohammed | + de 10 concepts | + de 10 concepts | = |
| Noëlle | + de 10 concepts | + de 10 concepts | + 2 concepts "virgule", "masculin" |
| Leila | + de 10 concepts | + de 10 concepts | + 5 concepts "antonyme", "imparfait", "subjonctif", "COD", "adjectif qualificatif" |
| Gilles | 5 à 10 concepts | + de 10 concepts | + 4 concepts "accent circonflexe", "conjugaison", "présent", "futur", "passé-composé" |

Tableau 8 : Occurrences relatives aux concepts linguistiques verbalisés par les témoins

Chez les témoins faisant état d'un usage plus grand de termes linguistiques dans leurs propos, une comparaison entre les deux temps du recueil de données révèle un discours sur la langue et son fonctionnement plus riche. On constate une intégration de savoirs langagiers énonçables.

| Temps 1 | Temps 2 |
|---|---|
| <p>« On a vu des choses [en formation]. A des moments, dans les phrases, où est-ce qu'il fallait mettre le point, où fallait mettre la virgule, y a des moments y a des virgules aussi à mettre. Au début de chaque phrase mettre les majuscules, moi ça c'est un truc que je fais jamais, tous des trucs comme ça. » (Paul, agent en espaces verts, T1)</p> | <p>« Ce qui était bien aussi, c'est quand on ... avec les conjugaisons, au niveau des verbes, là, aussi, c'était bien. Comment mettre le verbe, comment créer une phrase, tous des trucs comme ça. A chaque fois, une phrase, il faut mettre la majuscule et à chaque phrase, il faut mettre un point. Parce que moi, je mettais jamais tous les trucs comme ça. J'écrivais et puis c'est tout, y avait jamais de points, y avais jamais de virgule, y avait jamais de majuscule. » (Paul, agent en espaces verts, T2')</p> |
| <p>« On a fait un peu de français, on avait fait une dictée, on a appris un peu de maths aussi. Pas des masses, pour moi, c'est pas apprendre des masses. Après je me rappelle plus trop. Si des conjugaisons aussi. [Qu'est-ce que tu as travaillé en conjugaison ?] Je me rappelle plus trop mais on a travaillé sur une paire de feuilles quand même. Je sais que y en avais pas mal. » (Jordan, agent en ENS, T1)</p> | <p>« J'ai appris, c'est un peu plus dans le français [...] pour écrire et dans les verbes tout, pour conjuguer tout ça parce que comme j'écris moi, je conjugue pas [...]. [Qu'est-ce que tu as appris en conjugaison?] Je commence... j'apprends déjà bien la différence comme la prof, elle nous apprend pour appliquer, quoi. Après, c'est très dur pour moi, c'est dur. [...] Comment on pose un ordre tout ça, maintenant là, je comprends tout ça pour écrire que avant, non. » (Jordan, agent en ENS, T2')</p> |

Être en capacité d'énoncer les concepts langagiers développés en formation est un premier indicateur pour comprendre la manière dont les apprenants se sont saisis de ces savoirs. Nous proposons de compléter cette analyse en nous interrogeant plus particulièrement sur la construction par ces témoins d'un rapport secondarisé au savoir. S'interroger sur le sens même de ce qu'est apprendre pour un sujet nous permet de comprendre comment l'apprentissage de la langue pourrait être "empêché" en lien avec ce que signifie pour le sujet apprendre.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

À l'instar des travaux de Bautier et Goigoux (2004), il apparaît que la non-adoption d'une posture de "secondarisation" chez des adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" peut être un obstacle à l'appropriation de la langue. Les difficultés de ces adultes résident alors dans l'identification des enjeux cognitifs des tâches, exercices sur la langue qu'ils doivent réaliser en formation, une incapacité à élaborer des lois générales qui transforment les expériences en savoir, à s'inscrire dans des rapports littérariés de type étendu (Bautier, Rayou, 2009). Nos observations montrent une tendance chez des individus "en situation d'insécurité à l'écrit" à réduire les exercices et activités sur la langue à leur simple réalisation sans en saisir leur signification, c'est à dire ce qu'ils leur permettent d'apprendre. Le discours porté sur l'apprentissage de sept salariés (Alain, Denis, Adrien, Romain, Julie, Steeve, Béatrice) s'est alors fait sous la forme d'actions, de tâches à réaliser sans qu'ils aient pu réellement identifier le savoir en jeu travaillé et finalement exprimer ce que ces actions permettaient d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre.

Ces témoins restent alors « *enfermés (imbriqués) dans la matérialité de l'opération sans accéder à son sens* » (Charlot, 2001, p 108). Ce qui est appris n'est pas un objet qui peut être évoqué de façon réflexive sans référence à un acte ou un ensemble d'actes en situation. Cette difficulté à énoncer ce qu'ils ont appris et travaillé en formation est aussi perceptible au regard de l'aspect succinct, hésitant de leur discours sur la langue voire leur impossibilité d'en parler (Adrien) ou sous des aspects très généraux :

« C'est-à-dire, comme là, qu'est-ce qu'il fait le chat ? Beh, il est dans le panier. C'est des choses comme ça qu'on a travaillé. Des réponses, quoi. Et puis, y avait aussi les dictées. » (Alain, salarié espaces verts, T2') ;

« On a appris, par exemple, si on a une image, on note qu'est-ce qu'il y a sur l'image. [...] En fait, fallait regarder qu'est-ce que y avait sur l'image. Y avait une femme qui fait ses courses, il fallait prendre l'extrait qui correspond à l'image et on devait entourer ou souligner. » (Steeve, agent en espaces verts, T2') ;

« J'ai fait des mots croisés, on a fait des dictées, j'ai fait des calculs, on a fait de la grammaire, de l'orthographe, voilà. Et, puis, on a fait des poèmes aussi [sourire]. [...] [En grammaire], c'était retrouver des mots, elle faisait des petits mots et il fallait retrouver le restant des mots pour le faire. » (Béatrice, employée en restauration, T2') ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« J'ai tout appris, la lecture un peu, j'ai appris les maths, beh un peu le français. Mais, les maths, ça va, je me débrouille. [qu'est-ce que tu as appris en lecture ?] Beh, savoir lire quelques mots et savoir les écrire, c'est tout. » (Romain, ouvrier en bâtiment, T2').

Notons que les sept témoins identifiés comme s'inscrivant dans un rapport premier à l'apprentissage de l'écrit ont été en capacité d'énoncer que peu de concepts linguistiques en entretien ; Alain, Denis, Romain, Adrien, Steeve et Julie en ont mentionné moins de cinq et Béatrice six. On relève ainsi une corrélation énonciation d'un savoir-objet/rapport secondarisé au savoir.

Les témoins de notre enquête ont construit un rapport à l'apprentissage de l'écrit en lien étroit avec l'action. Dans un parcours d'insertion par le travail, le développement de compétences littéraciennes apparaît comme une aide à la maîtrise de leur environnement social et professionnel. Néanmoins, on observe une intégration différenciée des concepts linguistiques travaillés en formation au regard de la verbalisation de ces derniers. La non adoption d'une posture de secondarisation constitue par ailleurs une entrave à l'appropriation ; la non-identification du savoir travaillé en formation, une focalisation sur les actions menées ne favorise pas son intériorisation et son réemploi dans des contextes variés.

III.2.2 Le rapport identitaire au savoir : apprendre et (re)configuration identitaire

Tout rapport au savoir comprend une dimension identitaire puisque *« à travers l'apprendre [...] est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi (Charlot, 1997, p 85) »*. L'étiquetage d' "illettré" dont sont victimes les adultes "peu littéraciés" peut conduire à inscrire de manière durable l'individu dans une identité marginale et dépréciée, dans un rapport de domination (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2001). Le réapprentissage des savoirs de base peut alors participer à une reconfiguration identitaire chez le sujet, reconfiguration qui n'apparaît cependant pas systématique.

Apprendre, vers la construction d'une identité plus valorisante :

Le réapprentissage des savoirs de base a favorisé la construction d'une image plus valorisante chez dix-huit témoins (Mohammed, Fabrice, Romain, Leila, Noëlle, Bernard, Adrien, Béatrice, Denis, Stéphanie, Nicolas, Pierre, Sabine, Claudine, Luc, Adrien, Julie et Gilles). Cette reconfiguration identitaire s'actualise à travers un sentiment de honte, d'infériorité qui

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

s'estompe et laisse place à un discours plus positif sur eux-mêmes. Plus sûrs d'eux, plus autonomes, ils vont s'engager dans des pratiques de l'écrit qui vont à leur tour renforcer cette reconfiguration identitaire :

« J'ai appris pleins de choses. Bon, je vais apprendre encore mais je sais que quand je vais partir d'ici [la formation], [...] je serai plus à mon niveau, un peu comme tout le monde, je vais pas dire le niveau des intelligents mais à peu près. » (Stéphanie, maraîchère, T2) ;

« J'avais honte, en fait, je me prenais pour une analphabète en fait, c'est comme si je savais rien faire de ma vie. [...] Je me sens mieux maintenant. Je suis contente de savoir lire comme il faut, écrire les courriers et comprendre les courriers qu'on reçoit. » (Claudine, agent en PU, T2) ;

« Je me sens mieux, je sais que j'ai acquis quelque chose, lire et écrire, je peux lire tout seul, écrire, j'ai plus besoin de demander d'aide à personne. Maintenant, je sens que je peux me débrouiller tout seul. [...] Donc, je suis autonome. » (Nicolas, agent en espaces verts, T2) ;

« J'y arrive quand même [à lire une histoire à ma fille]. [...] Ça me plaît, pour moi, ça me plaît. Au moins, je vais pas me taper la honte devant ma fille, tout ça. "oué papa, il sait pas lire" et elle le dit à tout le monde. » (Denis, ouvrier en déchetterie, T2').

Leur présence en formation avec d'autres personnes "peu littéraciées" a aussi participé à cette reconfiguration identitaire. La perception de ne pas être seul à éprouver des difficultés à l'écrit a conduit à une dédramatisation de leur situation. On peut d'ailleurs supposer que c'est ce qui a poussé Romain à faire part de son insécurité à l'écrit à sa compagne, insécurité jusqu'alors cachée. De plus, pouvoir venir en aide à un collègue-apprenant en difficulté, se positionner en tant que sujet-expert a favorisé le développement d'une identité moins dévalorisée.

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|---|
| Sentiment d'infériorité en lien avec ses difficultés à l'écrit | <i>« Je vois bien que je suis pas plus bête qu'une autre parce que quand je suis ici [en formation], j'arrive à faire mes exercices, elle [la formatrice] me dit "c'est bien, c'est bien réussi". Beh, ça fait plaisir quoi, on est pas bête. » (Sabine, repasseuse, T2).</i> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| | |
|---|--|
| <p>« Y a des moments, je comprends pas alors bon, je le dis pas à ma femme parce que ma femme, elle le sait pas que j'ai des problèmes de lecture. [...] J'ai pas voulu lui dire. Je sais pas pourquoi, c'est comme ça, j'ai pas envie. » (Romain, employé en bâtiment, T1).</p> | <p>« [Ma femme] le sait que j'ai des problèmes en lecture. [...] Ça fait 6 ans que je suis avec. [...] Avant la formation, elle le savait pas mais, je lui ai dit. [...] Je lui ai dit peu de temps après avoir commencé la formation. » (Romain, employé en bâtiment, T2').</p> |
| <p>« Y a des moments j'ai honte parce que je pourrais me débrouiller toute seule. Alors, j'essaie de faire tout pour pas demander de l'aide. [...] C'est pour ça quand on m'a proposé la formation d'école, j'ai pas refusé, j'ai accepté tout de suite. » (Julie, agent en PU, T1).</p> | <p>« J'ai fait des fautes [en formation], on m'a pas jugé, ça fait que c'est bien. [...] [La formation m'a apporté] un peu de soulagement parce que je sais mieux lire un peu, je sais plus écrire un peu. » (Julie, agent en PU, T2').</p> |
| <p>« [En formation] après pratiquement 20 années sans faire d'étude, vous imaginez, les lettres, les verbes, être, avoir, reprendre les leçons, c'est très délicat. [...] Après, c'est très difficile de revenir à zéro quand vous n'avez pas étudié pendant 15 ou 20 années consécutives pour revenir à un niveau en français, que dalle. » (Mohammed, agent en Pu, T1).</p> | <p>« J'aimais bien de mon côté, pour pas me vanter, c'est rendre service à ceux qui z'avaient complètement oublié leur elle [la formatrice] a estimé que c'était correct et elle m'a pas envoyé baladé. Moi, j'ai bien aimé, tu vois, elle était pas contre, qu'on donne un coup de main. Et c'était formidable, moi, j'aimais bien. » (Mohammed, agent en Pu, T2')</p> |

Néanmoins, la formation à l'écrit n'a pas systématiquement participé à cette reconfiguration identitaire, le sentiment d'incapacité face à l'apprentissage de l'écrit explique cette résistance au changement.

Apprendre, un sentiment d'incapacité :

Dix salariés (Julie, Ali, Alain, Juliette, Adrien, Sylvain, Sabine, Denis, Romain, Jordan) ont fait part d'un sentiment d'incapacité vis à vis de l'apprentissage de l'écrit¹⁶³. Ce rapport au

¹⁶³ A partir d'une recherche sur l'engagement en formation de base d'adultes de faible niveau de scolarisation, Leclercq (2006) a mis en évidence les effets de la perception de compétence et de l'espérance de réussite de ces adultes sur leur dynamique motivationnelle.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

savoir s'inscrit dans un rapport au temps peu signifiant puisque d'une part, la temporalité de la formation n'est pas jugée en adéquation avec leurs besoins, d'autre part, l'individu ne se projette pas dans un avenir porteur d'espoir au regard de son aptitude à s'engager à l'écrit, à être autonome.

Apprendre est alors considéré comme difficile voire impossible pour ces témoins qui ne voient pas comment pouvoir assimiler en un temps réduit ce qu'ils n'ont pu faire jeunes durant leur scolarité. La plupart ont déjà expérimenté les formations de base et certains de manière répétée et sur des temps importants. Ces expériences à l'âge adulte sources d'échecs tendent à renforcer ce sentiment d'insécurité face à l'apprendre. C'est alors l'image de soi et de ses capacités qui apparaît ici encore fragile, le poids du passé scolaire et/ou de formation synonyme d'échec réduisant les espoirs de réussite de ces personnes. On dénote alors une certaine résignation chez ces salariés qui ne croient pas être en capacité de s'approprier le langage écrit à l'âge adulte et dans les conditions qui leur sont proposées.

Les difficultés de mémorisation sont par ailleurs une préoccupation prégnante dans le discours de ces salariés qui ont peur d'oublier une fois la formation terminée. Leur non ou faible investissement dans les pratiques de l'écrit mentionné précédemment ne donne que peu de place aux savoirs sur la langue qui se retrouvent décontextualisés de leur quotidien et ne prennent place qu'en formation. Ceci ne favorise pas une mémorisation/intériorisation de ces savoirs qui auront plus de chance d'être oubliés par la suite.

Même si pour certains (Julie, Sabine, Romain) la formation de base a participé à une reconfiguration identitaire, elle est cependant inachevée ; le sentiment de progression apparaît particulièrement faible chez ces témoins qui ne se sentent pas suffisamment compétents pour faire usage des savoirs développés en formation dans leur vie. Une comparaison entre les temps 1 et temps 2 du recueil de données montre la continuité de ce sentiment d'incapacité, incapacité à apprendre et donc à faire usage des savoirs langagiers.

| Temps 1 | Temps 2 |
|---|---|
| <i>« [qu'est-ce que tu attends de la formation ?] Pas grand-chose mais c'est toujours un petit plus. [...] C'est pas... comme je finis au mois de juin,</i> | <i>«J'ai jamais su faire, lire et écrire, comme il faut, c'est pas à 47 ans que ça va rentrer. Si j'ai pas appris en étant jeune, c'est pas en vieillissant que</i> |

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| | |
|---|---|
| <p><i>c'est pas fin juin que je vais savoir tout. » (Alain, salarié en espaces verts, T1).</i></p> | <p><i>ça ira mieux parce que dans deux mois, ça sera pareil, j'aurai oublié.» (Alain, salarié en espaces verts, T2').</i></p> |
| <p><i>« Bien écrire, c'est comme une deuxième vie pour quelqu'un puisque pas savoir lire et écrire, c'est comme tu es paralysé de quelque chose. Ça veut dire qu'il y a quelque chose qui te manque quand même. [...] Comme j'ai quand même beaucoup de difficultés, je me sens quand même, y a des trucs qui me manquent, c'est pas complet. » (Ali, agent en PU, T1).</i></p> | <p><i>« «Sans l'écriture et la lecture, ça veut dire la personne, elle est incomplète, voilà. C'est un handicap, quelque part. [...] L'écriture et la lecture c'est intéressant pour ceux qui peuvent lire et écrire, pour ceux qui ont la tête. Mais moi, pour l'instant, ma tête, elle retient pas tellement.» (Ali, agent en PU, T2').</i></p> |
| <p><i>« On réapprend un peu qu'est-ce qu'on oublie, peut-être ça nous remet dans la tête. Mais c'est pas beaucoup, c'est une heure, une heure et demie, c'est rien du tout par semaine. Et moi, là-bas [en prison], je faisais trois après-midis, [...]j'apprenais, je sais pas dix fois, vingt fois plus qu'ici. » (Jordan, agent en ENS, T1).</i></p> | <p><i>« Ça m'a appris des choses, tu vois ça m'a appris un peu des choses, ça m'a remis en tête tout ça. Mais, voilà, quoi, c'est faible. [...] Pour vraiment apprendre à fond... c'est une heure et demie toutes les semaines, c'est rien du tout. » (Jordan, agent en ENS, T2').</i></p> |
| <p><i>« Ça sert à s'en sortir, quoi, essayer de s'en sortir dans la lecture et dans l'écriture [...] pour essayer de m'en sortir, déjà passer mon permis. » (Romain, ouvrier en bâtiment, T1).</i></p> | <p><i>« Je ne sais pas si je vais me réinscrire [au permis] mais j'ai peur de pas l'avoir. Déjà comme j'ai du mal pour lire et puis, y a le code de la route, y a des choses que je vais comprendre, y a des choses que non. » (Romain, agent en bâtiment, T2').</i></p> |

Ce sentiment persistant d'incapacité face à l'apprendre s'actualise à travers une image de soi et de ses compétences dévalorisée, un manque de confiance générant une certaine inertie face à l'écrit.

III.2.3 Le rapport social au savoir : vers l'aspiration de trouver un nouveau métier

Les salariés en insertion rencontrés durant notre investigation empirique ont tous exprimé avec force la valeur que constituait pour eux le fait de travailler même si parfois les possibilités de s'insérer durablement sur le marché de l'emploi leur apparaissaient incertaines. La formation de base peut alors représenter une aide pour accéder à l'emploi ou à l'inverse comme un pis-aller, faute de pouvoir suivre une formation qualifiante.

Apprendre, vers l'aspiration de trouver un métier :

La dimension sociale du savoir peut être comprise au regard de la position sociale occupée par les sujets-apprenant (Charlot, 1997). En parcours d'insertion, ces salariés conçoivent la formation de base comme un levier pour entrer en formation, passer son permis, réaliser des démarches en vue de trouver un emploi. Le rapport social au savoir trouve alors sa justification dans leurs aspirations à s'insérer durablement sur le marché du travail. La plus-value de la formation se dessine à travers un ensemble d'étapes à franchir pour lesquelles le développement de compétences à l'écrit est perçu comme nécessaire. Le pouvoir symbolique que confère la maîtrise de l'écrit à l'individu (Goody, 1994) se dessine alors à travers les opportunités d'accession au marché du travail qu'elle permettrait.

Pour quatorze témoins (Romain, Leila, Béatrice, Noëlle, Mohammed, Stéphanie, Nicolas, Pierre, Sabine, Sylvain, Claudine, Jean, Fabrice, Luc), l'inscription à la formation de base dans un parcours d'insertion par le travail apparaît ainsi porteuse d'une valeur certaine pour l'apprentissage de l'écrit, comme un passage nécessaire pour favoriser leur insertion :

« Je veux rentrer en formation plaquiste. Si j'ai pas des acquis déjà en main, je vais arriver en formation parce que je vais sûrement passer des tests[...], si je connais rien en maths, ils vont me dire "c'est pas possible". [...] Si c'est pour passer là-bas au casse-pipe, j'y vais pas quoi. Ça m'intéresse pas. » (Pierre, agent en espaces verts, T2) ;

« Je veux rentrer en formation, donc c'était le but [...] parce qu'après quand on est producteur de ligne, c'est beaucoup plus, ils font plus du calcul, ils envoient des mails aux clients, des choses comme ça, donc, après, c'est plus de la gérance quoi. Donc, un petit peu de français et de maths, ça peut que m'aider. » (Sabine, repasseuse, T2) ;

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« La formation [...] pourrait peut-être me servir pour la suite au niveau pour moi, apprendre à faire des CV, correctement, tu vois, sans erreur, sur une seule traite. Je fais mon CV ou une lettre de motivation [...] j'éviterai les erreurs. » (Mohammed, agent en PU, T2').

« Comme j'ai suivi une formation avec emploi service nettoyage, comme j'ai dit quand je vais faire mon CV, je vais pouvoir repérer dans le bottin téléphonique, l'annuaire, les entreprises [dans ce domaine]. » (Jean, agent en espaces verts, T2).

A l'inverse, la formation de base peut ne pas être perçue comme une aide à leur insertion professionnelle.

Apprendre, le plébiscite d'une formation qualifiante :

Pour onze salariés-apprenants (Julie, Gilles, Ali, Adrien, Bernard, Juliette, Jordan, Paul, Steeve, Denis et Alain), la formation de base n'est pas perçue comme un moyen, une aide pour s'insérer durablement sur le marché du travail. Elle n'est pas articulée à leur projet professionnel et n'apparaît pas comme une étape décisive à sa concrétisation.

Pour Bernard et Juliette, c'est un peu particulier puisque, âgés de plus de 50 ans, ils ne se projettent pas à court terme dans un emploi ; le premier a des problèmes de santé qui l'ont conduit à ne pas demander le renouvellement de son contrat en ACI ; la seconde ne souhaite pas chercher du travail après la fin de son contrat. Ceci explique un détachement entre formation de base/concrétisation du projet professionnel.

Pour les neuf autres salariés, l'intériorisation durable du non-recours à l'écrit dans le contexte professionnel (excepté Ali et Denis) explique ce manque de valeur donné à l'apprentissage de l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail. Se réinsérer par le travail, c'est alors apprendre sur le tas, travailler et non suivre une formation en MSB. On observe une survalorisation des savoirs professionnels, pratiques, au détriment des savoirs littéraires. La formation à l'écrit représente un temps révolu, celui de l'apprentissage de l'écrit, de l'école synonyme d'échec et de rejet. Une formation qualifiante en lien avec le projet professionnel du salarié est par ailleurs largement plébiscitée. Pourtant, pour des personnes en difficulté face à l'écrit, la première étape de ce parcours passe bien souvent par une formation en MSB qui prépare à cette formation qualifiante¹⁶⁴ :

¹⁶⁴ En France, un nombre important d'organismes qui proposent des formations qualifiantes sélectionnent les candidats à ces formations par le biais de tests de français, mathématiques et logique.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

« Un moment, ça me cassait les pieds parce qu'en fait, je devais aller en formation au lieu de travailler. Donc, ça, ça m'embêtait. [...] Ça, c'est quand je suis au travail, par exemple, du nettoyage ou je sais pas quoi, beh, il faut que j'arrête mon nettoyage pour aller en formation, donc, c'était chiant. » (Adrien, éleveur/animateur, T2) ;

« Je suis rentré ici, c'était surtout pour la formation parce que je savais comme quoi ici, ils aidaient quand même un petit peu pour avoir accès à une formation [qualifiante]. [...] Là, ça veut dire, c'est comme si j'avais travaillé quelque part pendant un an et je suis à la porte et puis, c'est tout. J'ai rien gagné dedans de toute façon, c'est à dire que j'ai pas eu de formation. » (Ali, agent en PU, T2) ;

« J'apprends plus sur le site quand je travaille directement. Mais, la formation, ça m'intéressait vraiment vraiment vraiment pas. [...] C'est de revenir à l'école, on va dire, c'est comme si c'était l'école [...] et moi, j'aimais pas. Je trouve pas qu'on ait besoin de formation de français et de maths pour travailler » (Paul, agent en espaces verts, T2) ;

« Tu peux me mettre en essai, je travaille bien, c'est bien. Je sais pas lire et écrire mais c'est pas pour ça que je me comporte pas bien, c'est pas pour ça que je fais pas mon travail. » (Julie, agent en PU, T1).

Relevons que chez quatre salariés (Paul, Ali, Jordan et Gilles), on observe une disjonction entre le temps 1 où la formation de base venait en appui de leur projet professionnel et le temps 2 où elle en est séparée. Deux explications peuvent être données quant à cette perte de sens vis à vis de la formation de base : le contexte littéracien restreint en ACI a diminué l'importance que revêt l'usage de l'écrit en milieu professionnel (Gilles) ; le faible sentiment de progression n'a pas favorisé le maintien de cette imbrication projet professionnel/formation à l'écrit (Jordan, Ali et Paul).

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

| Avant la formation | Depuis la formation |
|--|--|
| <p>« Le seul problème qui a pu me bloquer pour mon travail, c'est le permis. [...] J'avais fait un test [pour le permis social] et je l'ai raté [...] parce qu'ils posaient des questions au niveau des calculs. [...] [La Formation], c'est [pour] savoir calculer en maths pour que je puisse me réinscrire. » (Paul, agent en espaces verts, T1)</p> | <p>« Revenir encore en formation, non, ça m'intéresse pas. [...] Quand je suis arrivé, j'ai demandé une remise à niveau pour essayer [...] de passer les tests pour le permis à "mobilité en or" [...] et je les ai loupés par rapport aux calculs. [...] Pour maintenant, je crois que je vais rester comme ça. » (Paul, agent en espaces verts, T2')</p> |
| <p>« Admettons, on veut faire une formation d'élagueur, si c'est de la pratique, ça va aller mais [...] si le test, il joue à l'écrit, c'est niet, c'est mort. [...] Si j'apprends, normalement, ça va m'aider. [...] C'est ça que j'ai peur de passer un truc et de louper sur l'écrit. Ça me dégoûterait et ça me mettrait la rage. » (Jordan, agent en ENS, T1)</p> | <p>Imbrication formation professionnelle/formation à l'écrit non mentionnée</p> |
| <p>« J'ai voulu faire cette formation [...] pour l'avenir [...] parce que là, si je suis pris à Quéry La Motte, c'est pas la même structure, [...] y a quand même des papiers à remplir. [...] C'est pour ça que j'ai voulu faire ça pour dire de pas [...] passer pour un illettré ou un truc comme ça. » (Gilles, agent en ENS, T1)</p> | <p>« Après, je vais dire, tout dépend du métier qu'on fait. [...] Dans mon boulot maintenant et je suis certain dans mon boulot d'après, pas plus que maintenant, ça me servira pas plus. » (Gilles, agent en PU, T2')</p> |

| | |
|---|--|
| <p>« Dans le travail que je fais actuellement mais dans les autres travaux que je pourrais avoir ou plus tard ou pour y avoir accès plus tard. C'est ça qui est un problème. Maintenant, dans tous les métiers, il faut savoir, la moindre des choses, quand même, c'est lire et écrire. » (Ali, agent en PU, T1)</p> | <p>« Si je pouvais, c'est à dire si je savais lire et écrire, j'essaierais d'avoir accès à de meilleures formations que maçonnerie. Pour quelqu'un qui sait pas lire, c'est la seule chose qui est la plus facile, c'est poser une brique contre l'autre. [rire]. Maintenant, comme on dit, c'est trop tard par rapport à l'âge, [...] on va essayer de voir la chose la plus facile à laquelle on peut avoir accès. » (Ali, agent en PU, T2')</p> |
|---|--|

La formation de base couplée à un parcours d'insertion par le travail apparaît pour la majorité des salariés comme une opportunité pour développer des compétences à l'écrit perçues comme nécessaires à leur insertion professionnelle. Néanmoins, nous avons montré que pour une part non négligeable d'entre eux, le développement de compétences pratiques est privilégié en parcours d'insertion par le travail ne donnant que peu de sens à l'apprentissage de l'écrit.

III.3 Trois configurations en termes de rapports à l'apprentissage :

Les trois figures de l'apprendre mises en exergue par Charlot ont constitué un ancrage pertinent pour questionner le rapport à l'apprentissage de l'écrit des vingt-cinq témoins de notre enquête en lien avec leur inscription dans un parcours d'insertion par le travail. Une imbrication des figures de l'apprendre signifiantes (épistémique, identitaire, social) révèle la plus-value que constitue cet apprentissage ; à l'inverse, la non imbrication de ces figures dénote le manque de sens et de valeur accordé à celui-ci. Notre analyse dénote un rapport différencié au savoir lire-écrire que nous proposons de représenter à travers trois configurations dominantes tirées de nos analyses.

III.3.1 Une imbrication des figures de l'apprendre :

Chez dix salariés¹⁶⁵, on observe une imbrication de trois figures de l'apprendre contribuant à donner du sens à l'apprentissage des savoirs de base pour ces salariés en parcours d'insertion.

¹⁶⁵ Fabrice, Nicolas, Jean, Claudine, Pierre, Mohammed, Noëlle, Luc, Stéphanie, Leila.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Le développement de compétences à l'écrit a ainsi favorisé une meilleure maîtrise de leur environnement, la construction d'une image de soi plus valorisante ; la formation de base est par ailleurs venue se greffer à leur projet professionnel en tant qu'aide à sa concrétisation. De ce fait, dans un parcours d'insertion par le travail, elle est considérée comme une plus-value pour ces salariés.

Deux salariés¹⁶⁶ ne relient pas directement la formation de base à leur insertion professionnelle. Néanmoins, l'imbrication des figures épistémiques et identitaires de l'apprendre ont contribué à donner du sens à l'apprentissage de l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail. Nous avons donc choisi de les inclure dans cette première configuration.

III.3.2 Une imbrication partielle des figures de l'apprendre :

Cinq salariés¹⁶⁷ se caractérisent par une imbrication partielle de figures de l'apprendre porteuses de sens. Tous ont mentionné la plus-value que constituait l'apprentissage de l'écrit dans un parcours d'insertion par le travail. Néanmoins, deux éléments constitutifs du rapport au savoir ont été identifiés comme pouvant empêcher l'appropriation de l'écrit : la non-adoption d'une posture de secondarisation et le sentiment d'incapacité face à l'apprendre.

Dans le premier cas, les savoirs sur la langue ne sont pas porteurs de sens en eux-mêmes mais dépendant de la situation dans laquelle ils prennent place ; cette attitude limite alors les possibilités d'une appropriation/réappropriation des savoirs enseignés. Dans le second cas, le sentiment d'incapacité face à l'apprendre réduit la perception qu'a le sujet de ses capacités et ne participe pas à une reconfiguration identitaire où le sujet se sentirait en capacité d'apprendre et de réutiliser les savoirs langagiers développés en formation. Ces deux rapports à l'apprendre peuvent se combiner.

III.3.3 La non imbrication des figures de l'apprendre :

Pour huit salariés¹⁶⁸, on observe la non imbrication de figures de l'apprendre porteuses de sens. Même si la formation de base ne fait pas toujours l'objet d'un rejet violent, il n'en

¹⁶⁶ Gilles et Bernard.

¹⁶⁷ Romain, Béatrice, Juliette, Sabine, Sylvain.

¹⁶⁸ Denis, Ali, Alain, Julie, Paul, Jordan, Steeve et Adrien.

demeure pas moins que celle-ci apparaît peu signifiante dans un parcours d'insertion par le travail.

D'une part, les compétences professionnelles, expérientielles sont survalorisées au détriment des compétences littéraires qui, majoritairement, ne sont pas jugées par ces témoins comme nécessaires à leur insertion professionnelle. Ils ne font que peu de lien entre l'apprentissage des savoirs de base et la maîtrise d'activités inscrites dans leur sphère quotidienne dans la mesure où ils ne se projettent pas en tant que sujet compétent pouvant faire usage des savoirs développés en formation. Le sentiment d'incapacité face à l'apprendre, la non adoption d'une posture de secondarisation sont par ailleurs venus renforcer ce manque de valeur accordé à la formation dans un parcours d'insertion par le travail.

Conclusion du chapitre 8

Ce deuxième chapitre met en évidence des modes d'intégration différenciés de l'écrit. Deux dimensions des rapports à l'écrit ont fait l'objet d'une attention particulière : les conceptions de l'écrit et de son apprentissage, les fonctionnements et stratégies à l'écrit. Une tendance forte se dégage de notre analyse, celle d'une influence réciproque des pratiques et conceptions de l'écrit. Cette influence réciproque tend de façon majoritaire à inscrire le sujet dans des mêmes modes de rapports à l'écrit. La formation de base n'a que rarement participé à une transformation des conceptions et attitudes initiales des sujets de notre enquête ou seulement de manière partielle.

Nous avons ainsi mis en évidence l'existence de conceptions de l'écrit particulièrement résistantes au changement pouvant générer un rejet de l'écrit chez le sujet. Néanmoins, le déploiement de pratiques de l'écrit chez une partie des témoins a favorisé une transformation partielle de ces dernières à travers notamment une reconnaissance des possibilités offertes par ce code langagier synonyme d'un intérêt plus marqué à son égard.

Du point de vue des fonctionnements et stratégies à l'écrit, la formation de base n'a que rarement conduit à un travail sur la trace plus marqué à travers des stratégies de contrôle et de révision de leur propre activité. Les pratiques médiatisées dépendantes apparaissent comme des stratégies récurrentes constituant un frein au réinvestissement par le sujet-apprenant des acquis de la formation dans son environnement.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

La question du rapport à l'apprentissage de l'écrit a été appréhendée à travers les trois figures de l'apprendre mises en exergue par Charlot (1997). L'imbrication de ces figures est apparue tout particulièrement porteuse de sens chez ces salariés qui ont largement reconnu la plus-value de la formation intégrée à leur parcours d'insertion par le travail. Néanmoins, nous avons mis en évidence un certain nombre de conceptions, de manière d'agir et de se percevoir face à l'apprendre constituant un obstacle à l'appropriation.

Chapitre 9 : Comprendre l'appropriation de l'écrit en contexte d'insertion par le travail

Introduction

Rappelons qu'au démarrage de ce travail, nous supposions que l'intégration de la formation de base dans un parcours d'insertion par le travail pouvait être porteuse de sens chez ces individus qui pourraient réinvestir les acquis de la formation dans leur contexte professionnel et social et ainsi mieux appréhender les bénéfices de la maîtrise de l'écrit comme aide à leur insertion sociale et professionnelle. La réalité de terrain s'est avérée majoritairement différente et nous proposons dans ce dernier chapitre de mieux appréhender les apports de ces résultats.

Tout d'abord, nous dresserons une représentation de l'appropriation de l'écrit chez les vingt-cinq témoins de notre enquête. Quatre configurations dominantes faisant état d'une intégration différenciée de l'écrit seront ainsi dégagées à partir de nos analyses précédentes et des trois dimensions de l'écrit étudiées dans ce travail (les pratiques et usages situés de l'écrit, les conceptions de la langue et de son apprentissage et les fonctionnements et stratégies à l'écrit).

Afin de mieux appréhender les effets de la formation de base sur les rapports à l'écrit des salariés-apprenants, nous dégagerons les critères explicatifs permettant de mieux saisir cette appropriation limitée et différenciée de l'écrit.

I. Quatre figures de l'appropriation de l'écrit dégagées :

Dans les deux chapitres précédents dédiés à l'analyse de nos données, nous avons dégagé des configurations intermédiaires pour chaque dimension des rapports à l'écrit étudiée. Cette première section propose de regrouper ces dernières pour dresser une représentation finale de l'appropriation de l'écrit chez les vingt-cinq témoins de notre enquête.

Après la présentation de chaque figure de l'appropriation, un tableau synthétise les éléments constitutifs de chacune d'elles en fonction des dimensions des rapports à l'écrit étudiés. Pour chaque dimension, nous indiquons les configurations intermédiaires les plus représentatives ainsi que les caractéristiques principales relatives à celles-ci et aux individus qui les intègrent.

Quatre figures de l'appropriation se dégagent de nos analyses¹⁶⁹. Nous proposons de mettre en évidence ce qui les caractérise et les différencie à travers la présentation de cas prototypes.

I.1 La figure de "l'appropriation « en marche »":

Ce premier modèle concerne six témoins¹⁷⁰ qui se caractérisent par un ensemble de conceptions et attitudes face à l'écrit synonyme d'une intégration de l'écrit. Cette figure de "l'appropriation" s'organise autour de trois attributs des rapports à l'écrit dominants auxquels se combine le niveau à l'écrit avancé du sujet (niveau 3) :

(1) des conceptions de l'écrit et de soi-même favorables à l'appropriation de l'écrit : l'apprenti lecteur-scripteur s'engage de manière volontaire dans les pratiques de l'écrit avec un gain de confiance largement mentionné¹⁷¹, il porte de l'intérêt à ce code langagier et a fait part d'un sentiment d'attachement fort à son égard. Ses conceptions se détachent d'une vision fonctionnelle et scolaire de l'écrit, conceptions identifiées pourtant comme particulièrement résistantes au changement. Cet ensemble de conceptions antérieures ("le mode conciliant") ou postérieures ("le mode déconstruction/reconfiguration") au parcours de formation constitue un socle favorable à l'appropriation.

(2) des fonctionnements et stratégies à l'écrit propices à une intégration des acquis de la formation : on observe chez l'apprenti lecteur-scripteur une volonté de réinvestir les acquis de la formation dans son environnement réel à travers des comportements plus autonomes, un intérêt grandissant pour la norme scripturale et/ou un travail sur la trace plus marqué. Cet ensemble d'attitudes correspond au "style intégration" dégagé dans la présentation de nos résultats et apparaît tout particulièrement propice à une mémorisation/intériorisation des acquis de la formation.

(3) une imbrication des figures de l'apprendre : la plus-value qu'a constitué la formation de base a largement été mentionnée par le salarié-apprenant en termes de maîtrise de son

¹⁶⁹ Un tableau récapitulatif des configurations intermédiaires auxquelles appartiennent les différents témoins inscrits dans ces quatre figures de l'appropriation se situe en annexe (Annexe 10 : Les quatre figures de l'appropriation et leurs configurations intermédiaires, p 436).

¹⁷⁰ Fabrice, Pierre, Leila, Gilles, Nicolas et Claudine.

¹⁷¹ Le discours auto-dépréciatif et déficitaire de ces témoins est particulièrement faible avec une présence d'occurrences inférieure ou égale à 0.1 %.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

environnement, de reconfiguration identitaire et de concrétisation de son projet professionnel. L'apprentissage de l'écrit couplé à un parcours d'insertion par le travail apparaît signifiant.

Il nous faut préciser que le critère de la progression de l'investissement dans les pratiques de l'écrit n'a pas été retenu dans la mesure où une certaine variabilité des configurations préalablement dégagées se dessine pour cette première figure de l'appropriation. Globalement, on s'aperçoit que le niveau avancé à l'écrit des témoins corrélé au contexte littéracien professionnel restreint est apparu non propice à l'émergence de pratiques de l'écrit récentes. A l'inverse, on observe une progression de l'investissement plus marquée dans les pratiques de l'écrit quotidien.

| Dimensions étudiées | Configurations intermédiaires | Caractéristiques principales |
|--|--|---|
| Pratiques et usages situés de l'écrit | Variables | <ul style="list-style-type: none"> ● Contexte professionnel : investissement dans l'écrit stable ● Contexte quotidien : investissement dans l'écrit plus marqué |
| Conceptions de l'écrit | "Le mode déconstruction/reconfiguration" et "le mode conciliant" | <ul style="list-style-type: none"> ● Engagement volontaire dans les pratiques de l'écrit ● Sentiment d'attachement fort vis à vis de l'écrit ● Sentiment de capacité plus marqué ● Pas de vision fonctionnelle et scolaire de l'écrit |
| Fonctionnements et stratégies à l'écrit | "Le style intégration" | <ul style="list-style-type: none"> ● Réinvestissement des acquis de la formation dans leur environnement ● Fonctionnements à l'écrit plus autonomes ● Intérêt grandissant pour la norme scripturale qui s'actualise à travers un travail sur l'écrit plus marqué |

| | | |
|---|--|---|
| Rapport à l'apprentissage de l'écrit | "L'imbrication des figures de l'apprendre" | <ul style="list-style-type: none"> ● Apprentissage porteur de sens dans un parcours d'insertion par le travail ● Rapport épistémique à l'apprendre : une meilleure maîtrise de leur environnement socio-professionnel ● Rapport identitaire à l'apprendre : la construction d'une image de soi plus valorisante ● Rapport social à l'apprendre : la concrétisation de leur projet professionnel |
|---|--|---|

Tableau 9 : la figure de "l'appropriation « en marche »"

I.2 La figure de "la transition conceptuelle" :

Le modèle de la transition conceptuelle se caractérise par une transformation partielle des rapports à l'écrit chez six témoins¹⁷² qui démontre une appropriation de l'écrit inachevée. A l'inverse du modèle précédent, on observe pour cette figure le maintien de conceptions et attitudes pouvant constituer un obstacle à l'appropriation.

Quatre attributs des rapports à l'écrit fondent cette seconde figure de l'appropriation auxquels s'ajoute le niveau intermédiaire à l'écrit de l'apprenti lecteur-scripteur (niveau 2) :

(1) une progression de l'investissement dans les pratiques de l'écrit : cette figure de l'appropriation se caractérise par un investissement plus marqué de l'apprenti lecteur-scripteur dans les pratiques de l'écrit professionnel et/ou quotidien. Sa participation à un enseignement guidé de l'écrit a favorisé cet engagement récent, il appartient aux configurations "des nouveaux pratiquants" et/ou "des nouveaux impliqués".

(2) une reconfiguration partielle des conceptions initiales de l'écrit : ce réinvestissement des acquis de la formation dans son environnement s'est accompagné d'un élargissement des conceptions initiales de l'écrit à travers une reconnaissance de ses possibilités et un gain de valeur à son égard ("le mode initiatique"). Néanmoins, cette reconfiguration conceptuelle est

¹⁷² Mohammed, Jean, Luc, Stéphanie, Juliette et Béatrice.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

incomplète puisque deux conceptions identifiées comme particulièrement résistantes au changement perdurent: le sentiment d'incapacité vis à vis des pratiques de l'écrit et/ou la vision scolaire de l'écrit.

(3) des fonctionnements et stratégies à l'écrit synonymes d'un réinvestissement des acquis de la formation partiel: du point de vue des fonctionnements et stratégies à l'écrit, "le style réinvestissement-dépendance" caractérise cette figure de l'appropriation. Le développement de fonctionnements plus autonomes, une attention portée à la norme scripturale et/ou un travail sur la trace plus marqué ont ainsi été identifiés chez l'apprenti lecteur-scripteur. Toutefois, ce réinvestissement des acquis de la formation reste partiel puisque des stratégies de contournement persistent à travers des pratiques de l'écrit médiatisées dépendantes.

(4) une imbrication complète ou partielle des figures de l'apprendre: tout comme la première figure de l'appropriation dégagée, celle-ci s'inscrit dans un rapport signifiant à l'apprendre, l'inscription de la formation dans un parcours d'insertion par le travail a participé à la construction de ce rapport. Néanmoins, une certaine variation inter-individuelle se dégage de cette figure de l'appropriation avec une imbrication de figures de l'apprendre significantes complète ou partielle (non-adoption d'une posture de secondarisation et/ou sentiment d'incapacité face à l'apprendre).

| Dimensions étudiées | Configurations intermédiaires | Caractéristiques principales |
|--|--|---|
| Pratiques et usages situés de l'écrit | "Les nouveaux pratiquants" et "les nouveaux impliqués" | <ul style="list-style-type: none">● Contexte professionnel : investissement dans l'écrit en progression● Contexte quotidien : investissement dans l'écrit en progression forte |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Conceptions de l'écrit</p> | <p>"Le mode initiatique"</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Reconfiguration conceptuelle partielle ● Conceptions plus larges de l'écrit avec une reconnaissance de ses possibilités ● Persistance de conceptions initiales à travers la vision scolaire de l'écrit et/ou le sentiment d'incapacité face aux pratiques de l'écrit |
| <p>Fonctionnements et stratégies à l'écrit</p> | <p>"Le style réinvestissement-dépendance"</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Réinvestissement des acquis de la formation dans leurs environnements partiel ● Fonctionnements à l'écrit plus autonomes, intérêt grandissant pour la norme scripturale et/ou travail sur l'écrit plus marqué ● Pratiques de l'écrit médiatisées de type dépendant persistantes |
| <p>Rapport à l'apprentissage de l'écrit</p> | <p>"L'imbrication des figures de l'apprendre" ou "l'imbrication partielle des figures de l'apprendre"</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Apprentissage porteur de sens dans un parcours d'insertion par le travail ● Non adoption d'une posture de secondarisation ● Sentiment d'incapacité face à l'apprendre |

Tableau 10 : la figure de "la transition conceptuelle"

I.3 La figure de "l'appropriation « empêchée »" :

Le modèle de "l'appropriation « empêchée »" se dessine à travers le maintien chez cinq témoins de notre enquête¹⁷³ d'un nombre important d'attitudes et de conceptions ayant été identifiées comme un obstacle à l'appropriation. Globalement, celles-ci ne participent pas à

¹⁷³ Romain, Sylvain, Bernard, Sabine, Noëlle.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

une intériorisation des acquis de la formation qui ne font pas l'objet d'un usage en contexte réel, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de parler d'appropriation « empêchée ».

Cette figure s'organise autour de cinq caractéristiques dominantes des rapports à l'écrit combinées à un niveau intermédiaire ou avancé à l'écrit (2-3):

(1) un investissement dans les pratiques de l'écrit stable : majoritairement, le suivi de la formation de base n'a pas participé à un investissement plus marqué dans les pratiques de l'écrit en contexte professionnel et quotidien. Le contexte littéracien restreint en ACI et les réseaux sociaux et familiaux de soutien constituent une entrave au développement de pratiques de l'écrit en contexte . L'apprenti lecteur-scripteur appartient aux configurations "des engagés experts" et/ou "des engagés novices"

(2) un rapport conflictuel à l'écrit : l'apprenti-scripteur conserve un nombre moyen ("le mode conciliant") ou important ("le mode défensif") de conceptions initiales synonymes d'un rapport conflictuel à l'écrit. Les sentiments d'obligation et d'incapacité apparaissent particulièrement prégnants.

(3) un non-réinvestissement des acquis de la formation : les acquis de la formation ne sont pas réinvestis dans l'environnement du sujet qui se réfugie dans une absence ou quasi-absence de pratiques (le style évitement). Un soutien fort des réseaux sociaux et familiaux de soutien autorise la mise en œuvre fréquente de stratégies de contournement. De surcroît, cet investissement réduit du sujet dans les pratiques de l'écrit est renforcé par un travail sur la trace peu marqué. Ces fonctionnements et attitudes face à l'écrit ne conduisent pas à une intériorisation durable des faits de langue travaillés en formation.

(4) une imbrication partielle des figures de l'apprendre : tout comme la figure de la transition conceptuelle, la formation de base apparaît porteuse de sens pour le sujet apprenant ; néanmoins, une imbrication partielle des figures de l'apprendre (sentiment d'incapacité et/ou non-adoption d'une posture secondarisation) a été relevée. Le discours de l'apprenti lecteur-scripteur se caractérise par un sentiment faible de progression qui s'actualise à travers un manque de confiance persistant vis à vis des pratiques de l'écrit.

| Dimensions étudiées | Configurations intermédiaires | Caractéristiques principales |
|---|---|---|
| Pratiques et usages situés de l'écrit | "Les engagés experts" et/ou "les engagés novices" | <ul style="list-style-type: none"> ● Contexte professionnel : investissement stable ● Contexte quotidien : investissement stable |
| Conceptions de l'écrit | "Le mode défensif" ou "Le mode conciliant" | <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptions restreintes de l'écrit de type scolaire et fonctionnel. ● Sentiments d'obligation et d'incapacité liés aux pratiques de l'écrit ● Manque d'attachement vis à vis des pratiques de l'écrit |
| Fonctionnements et stratégies à l'écrit | "Le style évitement" | <ul style="list-style-type: none"> ● Pas de réinvestissement des acquis de la formation dans leur environnement ● Pratiques médiatisées de type dépendantes régulières ● Travail sur la trace faible |
| Rapport à l'apprentissage de l'écrit | "L'imbrication partielle des figures de l'apprendre" | <ul style="list-style-type: none"> ● Apprentissage porteur de sens dans un parcours d'insertion par le travail ● Sentiment d'incapacité face à l'apprendre fort et/ou non adoption d'une posture de secondarisation |

Tableau 11 : la figure de "l'appropriation « empêchée »"

I.4 La figure de "la résistance conceptuelle" :

Un dernier modèle de l'appropriation se singularise par une attitude de résistance face aux transformations induites par l'appropriation de l'écrit repérée chez huit témoins¹⁷⁴. Un ensemble d'attitudes et de conceptions vis à vis de l'écrit ont ainsi été identifiées comme une entrave à l'appropriation. Le niveau à l'écrit n'est pas un critère significatif puisqu'il est variable (de 1 à 3) pour cette figure. Toutefois, relevons que cette figure concentre l'ensemble

¹⁷⁴ Alain, Bruno, Jordan, Julie, Steeve, Paul, Denis et Adrien.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

des témoins d'un niveau débutant à l'écrit (niveau 1). Le critère dominant qui fonde ce modèle de l'appropriation et la distingue de la précédente se situe au niveau du rapport à l'apprentissage.

Des attitudes et conceptions de l'écrit propres à cette figure peuvent néanmoins être dégagées :

(1) un rapport conflictuel à l'écrit : on observe un maintien de conceptions initiales synonyme d'un rejet fort de l'écrit chez l'apprenti lecteur-scripteur ("le mode défensif). Même si l'apprentissage de l'écrit a pu s'accompagner d'un élargissement des conceptions initiales ("le mode initiatique") autour de conceptions moins fonctionnelles, il n'en demeure pas moins que les sentiments d'obligation vis à vis des pratiques de l'écrit persistent.

(2) un non-réinvestissement des acquis de la formation : ce rapport conflictuel s'actualise à travers des stratégies régulières de contournement de l'écrit et un manque d'intérêt accordé à la norme scripturale et à son respect ("le style évitement").

(3) la non imbrication des figures de l'apprendre : l'intégration de la formation de base dans un parcours d'insertion par le travail apparaît que peu signifiante ; l'intériorisation durable du non recours à l'écrit en contexte professionnel, la survalorisation des compétences professionnelles au détriment des compétences littéraciennes, le plébiscite d'une formation professionnelle expliquent ce rapport négatif à l'apprendre. Finalement, le couplage formation de base/parcours d'insertion n'est pas porteur de valeur vis à vis de l'écrit et de son apprentissage.

Signalons que le critère de la progression de l'investissement dans les pratiques de l'écrit n'apparaît pas significatif pour cette figure de l'appropriation dans le sens où une certaine variabilité des configurations intermédiaires se dessine. Retenons globalement que la formation de base n'a pas généré un investissement plus marqué dans les pratiques de l'écrit ou de manière réduite chez l'apprenti lecteur-scripteur. Son activité professionnelle en ACI et son identité de "concubin(e)" au sein du foyer¹⁷⁵ expliquent tout particulièrement cette stabilité.

¹⁷⁵ Six témoins sur huit appartiennent à cette identité.

| Dimensions étudiées | Configurations intermédiaires | Caractéristiques principales |
|--|---|--|
| Pratiques et usages situés de l'écrit | Variables | <ul style="list-style-type: none"> ● Contexte professionnel : investissement dans l'écrit stable ● Contexte quotidien : investissement dans l'écrit stable |
| Conceptions de l'écrit | "Le mode défensif" | <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptions restreinte de l'écrit de type scolaire et fonctionnel ● Intériorisation durable non-recours à l'écrit en milieu de travail ● Sentiments d'obligation et d'incapacité liés aux pratiques de l'écrit |
| Fonctionnements et stratégies à l'écrit | "Le style évitement" | <ul style="list-style-type: none"> ● Pas de réinvestissement des acquis de la formation dans leur environnement ● Pratiques médiatisées de type dépendantes régulières ● Travail sur la trace faible |
| Rapport à l'apprentissage de l'écrit | "La non imbrication des figures de l'apprendre" | <ul style="list-style-type: none"> ● Apprentissage non-signifiant dans un parcours d'insertion par le travail ● Rejet de la formation à l'écrit ● Survalorisation des compétences pratiques au détriment des compétences littéraciennes ● Plébiscite d'une formation professionnelle |

Tableau 12: la figure de "la résistance conceptuelle"

II. Les critères explicatifs entrant en jeu dans l'appropriation de l'écrit :

Les résultats de notre enquête nous conduisent à nuancer notre hypothèse de recherche, à savoir les effets positifs du couplage insertion/formation sur l'appropriation de l'écrit en termes de modifications opérées par l'apprenti lecteur-scripteur dans ses rapports à l'écrit.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

Même si les figures de l'appropriation dégagées ci-dessus montrent une appropriation différenciée de l'écrit, les transformations restent néanmoins peu marquées au regard des trois dimensions des rapports à l'écrit étudiées et du nombre de témoins concernés par ces transformations. L'effet supposé du couplage insertion/formation sur les rapports à l'écrit des salariés-apprenant n'est ainsi pas vérifié et nous proposons d'appréhender ces résultats à travers trois critères explicatifs : les variables individuelles liées à l'apprenant, celles contextuelles liées à l'environnement de travail et de vie du sujet et celles liées à l'offre de formation et aux pratiques pédagogiques. C'est au confluent de ces trois critères que réside la compréhension des ruptures et continuités des rapports à l'écrit d'apprentis lecteurs-scripteurs inscrits dans un parcours d'insertion par le travail.

II.1 Les variables individuelles liées à l'apprenti lecteur-scripteur :

Le niveau à l'écrit des témoins de notre enquête constitue le premier critère explicatif d'une appropriation limitée et différenciée de l'écrit. Une première tendance générale se dégage des quatre figures mises en évidence, celle d'un lien de corrélation tangible entre niveau à l'écrit et appropriation.

Nos analyses révèlent une certaine corrélation entre compétences littéraciennes et processus de transformation des rapports à l'écrit. Globalement, plus l'apprenti lecteur scripteur est d'un niveau avancé, plus ses conceptions et attitudes face à l'écrit se sont transformées au contact de la formation. Ainsi, la figure de "l'appropriation « en marche »" dégagée regroupe des individus de niveau 3 à l'écrit tandis que celle de "la résistance conceptuelle" concentre ceux de niveau 1. Des compétences faibles à l'écrit confinent l'individu dans une quasi-absence de pratique, dans des représentations de l'écrit et de soi "négatives", dans un rapport à l'apprentissage peu signifiant. Le modèle interactif de l'appropriation à travers des dimensions des rapports à l'écrit qui s'influencent mutuellement explique cet ensemble de rapports identifiés comme un frein à l'appropriation. Toutefois, un niveau plus avancé ne constitue pas un critère sur-déterminant vis à vis de l'appropriation qui amènerait à représenter ce phénomène sur la base d'un continuum liant niveau à l'écrit et processus de transformation des rapports à l'écrit. Cette représentation serait parcellaire et masquerait la complexité du phénomène. Notre représentation de l'appropriation indique des phénomènes de résistance au

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

changement chez des individus de niveau 3 ; ceux-ci s'inscrivent dans les figures de "l'appropriation empêchée" et celle de "la résistance conceptuelle".

Cette corrélation partielle niveau à l'écrit/appropriation nous invite à envisager sous un autre angle cette variable individuelle, celui du rapport type d'écrits / compétences lectorales et scripturales du sujet et de ses effets sur l'appropriation. Les paramètres qui caractérisent les pratiques de l'écrit, à savoir le type d'interaction (transactionnelle personnelle ou institutionnelle), de supports (usage du stylo ou des nouveaux modes de communication), de tâches (en réception ou production, rudimentaire ou non) corrélés au niveau à l'écrit du sujet déterminent la ré-exploitation des acquis de la formation à travers l'émergence de pratiques récentes et de fonctionnements et stratégies favorisant une intégration des savoirs langagiers. Notre travail montre, par exemple, que des pratiques de l'écrit rudimentaires en contexte professionnel ou encore des pratiques en interaction transactionnelle personnelle en contexte quotidien ne favorisent pas un réinvestissement des compétences langagières respectivement chez des individus d'un niveau 2-3 et variable à l'écrit. Pourtant, c'est bien ce réinvestissement qui par ricochet va générer une prise de conscience de la valeur à donner à l'écrit, de la plus-value que constitue l'apprentissage du langage écrit dans un parcours d'insertion et finalement va agir sur les conceptions de l'écrit en les transformant.

Le niveau à l'écrit constitue donc un premier critère explicatif de l'appropriation de l'écrit lié aux variables individuelles de l'individu auquel s'ajoute un second critère explicatif, l'identité sociale/familiale du sujet. Insistons tout d'abord sur le fait que ce qui réunit ces apprentis lecteurs-scripteurs, c'est leur mode pratique d'appréhension du monde liée à leur forme populaire de pensée et de vie. Cette culture populaire tend à réduire l'usage de l'écrit chez l'apprenti lecteur-scripteur. Notre travail a mis en évidence des attitudes de défense et de réassurance de leur culture populaire/ ouvrière à travers un manque de valeur octroyé à l'écrit, des stratégies de contournement, un rejet de la norme scripturale, une survalorisation des compétences pragmatiques, etc..., autant de conceptions et d'attitudes résistantes qui sont un obstacle à l'appropriation de l'écrit.

Nos analyses montrent par ailleurs, la construction d'identités scripturales inscrites dans des identités sociales et familiales qui déterminent les pratiques de l'individu au sein du foyer. Nous avons ainsi dégagé sur la base d'un continuum les effets de ces identités sur

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

l'investissement du sujet dans les pratiques de l'écrit et sur ses possibilités de réinvestir les savoirs langagiers dans son environnement quotidien. Être célibataire, parent d'un jeune enfant et/ou femme au sein du foyer apparaît plus propice à cette ré-exploitation et plus largement à la construction d'un rapport à l'apprentissage porteur de sens. A travers les quatre figures dégagées, se dessinent ces identités familiales et scripturales et leur impact différencié sur l'appropriation. Par exemple, la figure de la "résistance conceptuelle" regroupe majoritairement des hommes qui délaissent la gestion domestique du foyer à leur compagne. A l'inverse, la figure de l'appropriation concerne majoritairement des individus célibataires et des femmes. Ainsi, les figures de l'appropriation combinent différentes identités qui ont un effet sur la manière dont les rapports à l'écrit du sujet vont se maintenir ou au contraire se modifier.

Ces variables individuelles liées au niveau à l'écrit, à l'identité sociale/familiale de l'apprenti-lecteur-scripteur s'entremêlent et dessinent des configurations dominantes quant à l'appropriation de l'écrit. Toutefois, elles ne sont pas suffisantes pour appréhender l'appropriation limitée et différenciée de l'écrit repérée chez les vingt-cinq témoins de notre enquête. Des critères contextuels liés à l'environnement social et professionnel permettent d'approfondir notre compréhension du phénomène.

II.2 Les variables contextuelles liées aux environnements professionnels et quotidiens du sujet :

Un second critère explicatif de l'appropriation limitée et différenciée de l'écrit concerne les variables contextuelles liées aux environnements de travail et quotidien du sujet.

L'étude du contexte littéracien en ACI nous a conduit à qualifier ce dernier de "restreint"¹⁷⁶ dans le sens où il limite considérablement les probabilités d'usage de l'écrit dans les situations professionnelles. De manière similaire, nous avons mis en évidence les effets des identités familiales sur les pratiques de l'écrit quotidiennes inscrivant le sujet dans un contexte littéracien plus ou moins propice à l'émergence de pratiques. A ces identités

¹⁷⁶ Dans l'analyse de nos résultats, nous avons montré le caractère restreignant des situations professionnelles à travers quatre invariants : (1) les domaines d'activités concentrant des emplois peu qualifiés et manuels ; (2) le caractère rudimentaire des pratiques professionnelles de l'écrit, (3) les modes pratiques oraux-visuels d'appropriation des postes de travail, (4) le travail coopératif et l'existence de réseaux professionnels de soutien à l'écrit.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

familiales/scripturales s'ajoutent les réseaux sociaux et familiaux de soutien à l'écrit qui majoritairement réduisent l'investissement dans l'écrit des apprentis lecteurs-scripteurs. Globalement, ces contextes littéraciens ont limité les possibilités de ré-exploitation des acquis de la formation en contexte réel et ont constitué un frein à la transformation des rapports à l'écrit des sujets. Ce rapport contexte littacien "restreint"/ maintien dans un même mode de rapport à l'écrit apparaît nettement à travers la figure de "la résistance conceptuelle" ; un investissement peu marqué et stable dans les pratiques de l'écrit s'accompagne d'un ensemble de conceptions et attitudes synonymes d'une résistance à l'appropriation. A l'inverse, des environnements littéraciens professionnels et quotidiens moins "restreignants" et/ ou un niveau peu avancé à l'écrit ont conduit pour une part des témoins à une ré-exploitation des acquis de la formation en contexte réel, celle-ci a généré une reconfiguration, même partielle, de leurs rapports à l'écrit. C'est le cas des individus appartenant à la figure de "la transition conceptuelle" ; leur investissement en progression en contexte professionnel et/ou quotidien a eu un impact direct sur leurs conceptions de la langue et de son apprentissage.

Ainsi, les contextes littéraciens dans lesquels agissent les témoins de notre enquête expliquent une appropriation limitée et différenciée de l'écrit. Nous proposons de nous interroger maintenant sur l'impact de l'offre de formation et des modes d'action pédagogique sur les processus de transformation des rapports à l'écrit.

II.3 les variables liées à l'offre de formation et aux pratiques pédagogiques¹⁷⁷ :

Au démarrage de ce travail, nous avons identifié l'offre de formation et les modes d'action pédagogique comme une variable explicative d'une appropriation différenciée de l'écrit. A partir de l'analyse de ceux-ci, nous avons dégagé leurs effets supposés sur la transformation des rapports à l'écrit des sujets. Rappelons que deux critères ont été identifiés comme constitutifs de modes d'action pédagogique susceptibles de transformer les conceptions des sujets apprenants : les méthodes inductives et l'usage de supports contextualisés. Sur la base d'un continuum, nous avons mis en évidence les modèles pédagogiques susceptibles de

¹⁷⁷ Sur les onze témoins rencontrés lors de l'enquête préliminaire, cinq (Sabine, Nicolas, Sylvain, Pierre, Stéphanie) ne suivaient pas une formation de base avec les trois formatrices observées lors de notre recueil de données.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

transformer les conceptions des sujets-apprenants, Houria et Elisabeth¹⁷⁸ se plaçant respectivement à l'extrémité gauche et droite de ce continuum. Nous proposons de comprendre les effets des pratiques pédagogiques sur l'appropriation de l'écrit à partir de ces deux modèles¹⁷⁹.

Ces effets ne sont que partiellement vérifiés ; la confrontation des apprenants à des modes d'actions différenciés ne s'est pas accompagnée d'une répartition homogène des sujets dans les figures de l'apprendre. Néanmoins, on observe une présence plus marquée de témoins ayant participé à la formation de Houria dans les deux dernières figures, c'est à dire celles dont les rapports à l'écrit se sont majoritairement maintenus à travers des attitudes et conceptions identifiées comme un obstacle à l'appropriation. Le tableau ci-dessous présente la répartition des témoins dans chaque figure de l'apprendre en fonction des deux formatrices reporté à l'ensemble des individus la constituant.

| Figure de l'appropriation | Répartition des témoins en fonction des formatrices |
|--|--|
| Figure de "l'appropriation" | Houria : 33 % Michèle : 33 % |
| Figure de la "transition conceptuelle" | Houria : 33 % Michèle : 33% |
| Figure de "l'appropriation empêchée" | Houria : 40 % Michèle : 20 % |
| Figure de "la résistance conceptuelle" | Houria : 62 % Michèle : 37 % |

Tableau 13 : répartition des figures de l'appropriation en fonction des formations

Pour rendre plus visible cette corrélation modes d'action pédagogique/appropriation de l'écrit, nous avons retenu cinq conceptions et attitudes persistantes face à l'écrit et à son apprentissage susceptibles de se transformer au contact d'une formation en MSB : les conceptions fonctionnelles et scolaires de l'écrit, le sentiment d'incapacité face aux pratiques

¹⁷⁸ Houria a dispensé une formation de base à onze témoins et Michèle à huit.

¹⁷⁹ Dans la mesure où seul un témoin a participé à la formation dispensée par Élisabeth, nous n'avons pas retenu ce modèle peu représentatif. De surcroît, le fait que Houria et Elisabeth se différencient nettement par leurs modes d'action pédagogique apparaît plus révélateur quant aux effets de ces modèles sur l'appropriation de l'écrit.

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

de l'écrit, le discours porté sur langue, la non adoption d'une posture de secondarisation. La répartition des témoins s'étant maintenus dans ces mêmes modes de rapports à l'écrit révèle plus fortement ce lien de corrélation pratiques pédagogiques/appropriation. Ainsi, les témoins ayant suivi une formation de base peu propice aux transformations conceptuelles (le modèle pédagogique d'Houria) sont largement sur-représentés en comparaison aux autres (le modèle de Michèle). Le tableau ci-dessous fait état de cette répartition.

| Conceptions / attitudes persistantes face à l'écrit et à son apprentissage | Répartition des témoins en fonction des formatrices |
|---|--|
| Conceptions fonctionnelles de l'écrit | Houria : 44 % Michèle : 22 % |
| Conceptions scolaires de l'écrit | Houria : 60 % Michèle : 22 % |
| Sentiment d'incapacité face à l'écrit (discours déficitaire et auto-dépréciatif) | Houria : 60 % Michèle : 22 % |
| Discours dépourvu de concepts langagiers (moins de 5 verbalisés) | Houria : 62 % Michèle : 25 % |
| Non adoption d'une posture de secondarisation | Houria : 71 % Michèle : 14 % |

Tableau 14 : conceptions/attitudes persistantes chez les témoins en fonction des formatrices

Conclusion du chapitre 9

Ce huitième chapitre a permis de présenter les configurations finales de l'appropriation de l'écrit à partir des trois dimensions des rapports à l'écrit retenues. Celles-ci mettent en évidence des transformations des rapports à l'écrit limitées et différenciées que nous avons tenté de mieux saisir à partir trois de critères explicatifs, les variables individuelles, contextuelles et liés à l'offre de formation. Nous avons alors montré que c'est leur combinaison qui dessine des configurations dominantes en termes de transformations des rapports à l'écrit.

Conclusion de la partie III

Cette troisième partie visait la saisie des processus évolutifs des rapports à l'écrit d'apprentis lecteurs-scripteurs inscrits dans un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par le travail. L'enjeu de l'analyse était, d'identifier les ruptures et continuités des rapports à l'écrit et d'en comprendre les ressorts.

Le couplage parcours de formation/insertion ne débouche pas chez les salariés-apprenants sur des transformations radicales de leurs rapports à l'écrit ; de façon majoritaire, il donne lieu à des reconfigurations partielles et au maintien d'un ensemble de conceptions et attitudes face à l'écrit résistantes chez des apprentis lecteurs-scripteurs. Toutefois, les quatre figures de l'appropriation dégagées mettent en évidence les effets différenciés de ce couplage sur les rapports à l'écrit des vingt-cinq témoins composant notre échantillon. C'est au croisement de trois critères explicatifs (le niveau à l'écrit, les contextes littéraciens et les modes d'action pédagogiques) que nous avons tenté d'appréhender ces différences.

Dans cette partie conclusive, nous proposons de revenir sur les transformations et résistances majeures identifiées dans ce travail.

Des transformations

- *Une appropriation de la raison graphique*: pour une partie des témoins de notre enquête, le développement de compétences littéraciennes a généré un investissement en progression dans les pratiques de l'écrit. Cette ré-exploitation des acquis de la formation s'est accompagnée d'une meilleure maîtrise de leur environnement professionnel et quotidien. Elle se traduit également par une rationalisation des activités cognitives et sociales du sujet dans le sens où la matérialité conférée à la pensée autorise une certaine prise de distance vis à vis de certains actes et raisonnements, une objectivation de sa pensée et de ses actions. Cette technologie de l'intellect favorise d'une part le stockage des informations dans l'espace et le temps tout en générant des possibilités cognitives nouvelles à travers des modes de raisonnement plus abstraits. Ces usages de l'écrit marquent une rupture avec la logique pratique des formes sociales ; le sujet se détache du réel et parvient à maîtriser symboliquement l'espace, le temps, le langage. Le développement de relations sociales scripturales, d'écrits type "garde mémoire",

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

"aide aux opérations cognitives" ou encore de planification et de disposition rationnelle sont autant de pratiques qui rompent avec une appréhension pratique, instantanée du monde.

- *Un élargissement des fonctions attribuées à l'écrit*: le déploiement des acquis de la formation en contexte réel s'est accompagné d'un élargissement des fonctions attribuées à l'écrit. Écrire et lire ne se limitent pas essentiellement à la réalisation de tâches quotidiennes obligatoires mais deviennent un moyen pour se détendre, s'évader, apprendre, rester en contact avec ses proches, participer à l'éducation de son enfant etc. Nos analyses ont montré le rôle majeur des pratiques sociales sur la transformation des conceptions de l'écrit des sujets (Abric, 1989, Flament, 1989). C'est alors la prise de conscience dans l'action des possibilités offertes par l'écrit qui a participé à une transformation des rapports à l'écrit des sujets en octroyant à ce code langagier et à son apprentissage une certaine valeur.

- *Un travail sur la trace plus marqué*: en tant qu'outil différé dans l'espace et le temps, l'écrit instaure un rapport de distanciation entre le message matérialisé et le sujet, rapport de distanciation qui autorise un travail sur la trace graphique (Dabène, 1987, Goody, 2007). Notre travail montre que le développement de compétences à l'écrit s'est accompagné pour une part d'apprentis lecteurs-scripteurs d'un travail sur la trace plus marqué à travers le développement de fonctionnements plus autonomes, un intérêt grandissant pour le respect de la norme scripturale, des stratégies de contrôle et de révision de leurs activités scripturales.

- *Un rapport au savoir porteur de sens* : l'association parcours de formation/insertion par le travail a favorisé chez un nombre non négligeable de témoins la construction d'un rapport au savoir lire-écrire signifiant. Trois rapports à l'apprendre (Charlot, 1997) porteur de sens ont été identifiés : le rapport épistémique au savoir renvoie à l'écrit comme aide à la maîtrise de leur environnement socio-professionnel, le rapport identitaire au savoir à la construction d'une image de soi plus valorisante, le rapport social au savoir à la concrétisation de leur projet professionnel.

Ces quatre transformations majeures indiquent des points de ruptures dans les rapports à l'écrit des sujets ; le développement de compétences littéraciennes et leur ré-exploitation ont généré un ensemble de transformations vis à vis de leurs cadres de référence antérieurs.

Des continuités

- *Le confinement de l'individu dans un rapport de domination* : l'étiquetage d' "illettré" dont font l'objet les témoins de notre enquête inscrit durablement une partie d'entre eux dans une identité dévalorisée, dans un rapport de domination (Villechaise-Dupont, Zaffran, 2001, Bourdieu, 1977). Leur discours déficitaire et auto-dépréciatif vis à vis d'eux-mêmes et de leurs compétences perdure ; la peur du jugement entraîne stress, inhibition et des stratégies de contournement sont alors régulièrement mises en œuvre. Leur confrontation à un enseignement guidé de l'écrit n'a pas participé (ou seulement de manière partielle) à la construction d'une image plus valorisante autorisant leur implication dans les pratiques de l'écrit et notamment celles issues des littéracies dominantes relatives à leur insertion sociale et professionnelle (les écrits administratifs et ceux liés à la recherche d'un emploi).

- *Une ré-exploitation des acquis de la formation limitée* : le caractère restreignant des contextes littéraciens professionnels et/ou quotidiens a constitué une entrave à la ré-exploitation des acquis de la formation pour une part non négligeable de témoins de notre enquête. Les réseaux sociaux et professionnels de soutien à l'écrit, les identités ouvrières/populaires et familiales des sujets (Barton, 1990, Lahire, 1993b) ont participé à un désengagement continu dans les pratiques de l'écrit. De surcroît, quand bien même l'apprenti lecteur-scripteur s'investirait dans une pratique de l'écrit, celle-ci ne fait pas l'objet d'un travail sur la trace graphique marqué, la prise en charge majoritaire d'écrits en interaction transactionnelle personnelle autorisant une transgression de la norme scripturale. Or, c'est bien la recontextualisation des savoirs langagiers en situation réelle qui favorise leur mémorisation et intégration par le sujet-apprenant.

- *Des modes pratiques d'appréhension du réel*: une primauté accordée au sens pratique, à l'oralité et aux modes d'accès au savoir de type pragmatique dénotent pour une partie de notre échantillon une certaine résistance à la culture de l'écrit, des attitudes de défense et de réassurance de leur propre culture (Hoggart, 1957). Cet habitus littéracien, ces formes populaires d'appréhension du réel inscrivent le sujet dans un système de dispositions durables (Bourdieu, 2000), dans une esthétique particulière (Lahire, 1993b) synonyme d'un certain rapport au monde ne donnant que peu de valeur et de sens au langage écrit et à son apprentissage. Cet habitus littéracien s'oppose par ailleurs à la maîtrise symbolique, seconde,

Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT

du langage que suppose l'apprentissage de l'écrit (Bourdieu et Passeron, 1970, Lahire, 2008, 1994, 1993b, Reuter, 2006). La non-adoption d'une posture de secondarisation pour une partie des témoins révèle ce rapport au réel fortement corrélé à l'action, au concret et donc, les difficultés à maîtriser symboliquement le langage, à porter un regard distancier vis à vis de ce dernier.

- *Des conceptions "restreintes" de l'écrit* : ces modes pratiques d'appréhension du réel cantonnent une partie des témoins de notre enquête dans un ensemble de conceptions "restreintes" de l'écrit, conceptions construites au regard de la place et du sens que prend l'écrit dans leur vie. La vision utilitariste et scolaire de l'écrit domine largement chez des apprentis lecteurs-scripteurs et perdure malgré leur confrontation à un enseignement guidé de l'écrit. D'une part, leurs pratiques de l'écrit apparaissent restreintes dans le sens où elles se limitent à des tâches quotidiennes obligatoires sans que les possibilités offertes par cette technologie de l'intellect ne soient reconnues. D'autre part, les verbalisations sur la langue de ces apprentis lecteurs-scripteurs montrent l'élaboration d'une connaissance de sens commun en décalage avec l'objet lire-écrire (Jodelet, 1989) ; leur rapport à la norme scripturale imprégné du poids des valeurs scolaires (Bourgain, 1992, 1990a, Bazerman, 2006) génère une focalisation sur les aspects esthétiques et orthographiques de l'écrit au détriment de ses aspects sémantiques. Cette focalisation peut être comprise comme une attitude de "violence symbolique" (Bourdieu, 1982) dans le sens où dépossédé de leur appréhension pratique, instantanée du langage, ces apprentis lecteurs-scripteurs renforcent le système de valeur, les normes linguistiques issus des classes dominantes.

Quatre continuités majeures dans les rapports à l'écrit ont été rappelées dans cette partie conclusive. Elles marquent un ensemble de résistances vis-à-vis du processus d'acculturation induit par l'appropriation de l'écrit. Notre travail proposait d'appréhender les effets d'un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par l'activité économique sur les rapports à l'écrit d'apprentis lecteurs-scripteurs. Nous proposons de discuter l'influence de ce couplage dans la conclusion générale de ce travail.

Conclusion Générale

Quels sont les effets d'une formation de base sur les rapports à l'écrit d'adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" inscrits dans un parcours d'insertion par le travail ? Telle était la question posée dans l'introduction de ce travail. Saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit d'adultes "peu littéraciés" inscrits dans un parcours d'insertion par l'économique constituait la visée centrale de notre démarche. En outre, cette thèse s'inscrit dans une réflexion sur les effets de l'articulation formation/insertion ou plus spécifiquement formation à l'écrit/insertion par l'économique. L'hypothèse des effets bénéfiques de ce couplage sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit a ainsi été retenue au démarrage de ce travail. La sollicitation de la notion de littéracie a constitué un cadre heuristique pour appréhender ces transformations. Son caractère pluridisciplinaire et multidimensionnel a autorisé l'adoption d'une démarche plurielle et globale, la prise en compte d'un ensemble d'aspects qui entrent en jeu dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'écrit. Ces apports ont constitué des repères pour appréhender les changements en cours, sous l'angle des continuités et points de rupture dans les rapports à l'écrit.

Les transformations identifiées restent limitées et nous conduisent à nuancer les effets "positifs" supposés par l'inscription du sujet-apprenant dans un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par le travail. Néanmoins, les quatre figures de l'appropriation dégagées révèlent une série de modifications affectant les conceptions et comportements du sujet face à l'ordre graphique. Elles révèlent plus largement des attitudes de résistance face à l'apprendre et le maintien dans des mêmes modes de rapport à l'écrit. Ce sont les effets nuancés voire limités de cette association formation/insertion sur les rapports à l'écrit du sujet que nous souhaitons discuter en conclusion. Les intérêts et limites de ce travail ainsi que les perspectives de recherche qu'il laisse entrevoir seront par ailleurs abordés dans cette partie conclusive.

Les effets limités du couplage parcours d'insertion/formation

Au démarrage de ce travail, nous supposions que l'inscription de l'apprenti lecteur-scripteur dans un parcours d'insertion par le travail pouvait favoriser chez ce dernier une ré-exploitation des acquis de la formation dans son environnement qui serait porteuse de sens et de valeur à

l'égard de l'écrit et de son apprentissage. Le caractère doublement dual, social et professionnel, dans et vers l'emploi, de l'accompagnement proposé par les SIAE (Cervera, Defalvard, 2009) semblait constituer un cadre propice à cette ré-exploitation. A l'inverse, nos analyses indiquent une sous-utilisation en contexte réel des compétences littéraciennes développées en formation. Dans la lignée des tenants du modèle idéologique de la littéracie, notre travail révèle l'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes et leur lien de dépendance vis à vis des structures sociales qui les englobent et les façonnent (Barton, 1990, Barton, Hamilton, 2010). De manière complémentaire et à la suite de Goody (2006), nous avançons que cette sous-utilisation des compétences littéraciennes est l'effet d'une limitation sociale et culturelle de la littéracie à une partie de la population, limitation qui maintient le sujet dans un environnement littéracien majoritairement peu favorable à la recontextualisation des acquis de la formation.

En milieu professionnel, l'accompagnement dans l'emploi réalisé au sein des SIAE inscrit le sujet dans un environnement littéracien "restreint" qui tend à réduire considérablement les probabilités d'usage de l'écrit. "L'intellectualisation du travail" des années quatre-vingts observée à travers les mutations techniques et gestionnaires du milieu professionnel apparaît peu opérante en contexte d'insertion par le travail. Le partage de l'espace social de l'écriture entre "les cols blancs" et les "cols bleus" (Fraenkel, 2001) perdure largement dans ces organisations insertionnelles ; plus marquant, ce partage s'opère vraisemblablement entre salariés du milieu ordinaire et ceux du milieu de l'insertion, le secteur de l'IAE inscrivant ses bénéficiaires dans un environnement "protégé" à la marge des entreprises ordinaires. La dualisation du marché du travail, l'instauration de ce secteur d'occupation des "inemployables" (Eme, 2006, Balzani, 2003) opère une scission entre dispositions littéraciennes du milieu ordinaire et celle du milieu de l'insertion par le travail. « *Sorte de propédeutique de l'emploi* » (Autès 1999, p 194) à travers une (ré)adaptation du salarié au monde économique, les SIAE semblent paradoxalement maintenir le sujet dans une représentation limitée de l'environnement de travail et de ses exigences en matière de littéracie. La part croissante du langage au travail, sa reconnaissance en tant que compétence professionnelle apparaît comme une réalité extérieure au monde de l'IAE et aux individus en insertion qui l'intègrent. La fonction peu opérante de sas vers l'emploi des SIAE pourrait en partie s'expliquer par cette scission monde économique/monde de l'insertion.

Le modèle interactif de l'insertion par le travail où sphère économique et sphère de la formation sont en interaction conduit paradoxalement à une sous-utilisation des compétences puisque les besoins littéraciens des salariés en insertion sont conditionnés par l'environnement de ces structures (Rispaïl, 2011), les pratiques laissées à la charge des salariés étant rares et majoritairement rudimentaires. Ainsi, le niveau à l'écrit du salarié associé à la situation de travail est apparu comme un facteur déterminant quant à ses possibilités de réinvestir les acquis de la formation ; nos analyses montrent une ré-exploitation des acquis en situation de travail minoritaire et plus fortement chez les salariés d'un niveau avancé à l'écrit. Pourtant, les bienfaits de l'imbrication entre apprentissage en classe et apprentissage en milieu de travail sont aujourd'hui largement reconnus en terme d'intégration des savoirs développés et de leur déploiement dans des contextes variés : « *l'interaction entre l'apprentissage en classe et l'apprentissage en milieu de travail peut être puissante en ce qui concerne la création d'environnements et stimuli pour le développement des employés* » (Evans, 2015, p 28). Force est de constater que les structures d'insertion par le travail ne constituent pas aujourd'hui des milieux qui mettent en place des situations professionnelles qui permettent de soutenir les apprentissages dans et à travers les exigences réelles de travail. Notre recherche révèle alors une interaction relative de la sphère économique et de celle de la formation qui fonctionnent de manière indépendante sans créer des ponts qui pourraient être source de développement chez le sujet. Ajoutons que ce faible soutien aux apprentissages que constituent ces environnements de travail pourrait expliquer le déploiement limité des acquis de la formation en contexte quotidien à travers le maintien de fonctionnements et stratégies similaires chez l'apprenti lecteur-scripteur.

Dans la lignée d'une sociologie dispositionnelle et contextuelle (Lahire, 2013), nous envisageons ces contextes et ces expériences socialisatrices comme productrices de dispositions littéraciennes venant, d'une certaine façon, maintenir voire renforcer l'habitus littéracien des milieux les plus défavorisés, une tradition "anti-écrit" (Privat, 2009). Les résultats de cette recherche montrent tout particulièrement les liens de corrélation entre contexte littéracien, ré-exploitation des acquis de la formation et transformations conceptuelles. Ils mettent ainsi en évidence le caractère déterminant du contexte littéracien sur les rapports à l'écrit des sujets puisqu'ils inscrivent ce dernier dans des communautés de pratiques qui déterminent de façon singulière l'usage de l'écrit, sa valeur et son sens (Olson, 1998). Positionnée sur le versant du geste professionnel et de l'apprentissage sur le tas, la

culture professionnelle en ACI a ainsi majoritairement maintenu le sujet dans une appréhension pratique du réel. A la suite de Abric (1989) et Flament (1989), nous expliquons ce maintien par le non-renouvellement des pratiques sociales de l'écrit à travers un contexte littéracien limitant l'usage de ce code langagier et donc l'intérêt à lui porter.

Ainsi, nos analyses ne témoignent pas d'une transformation radicale des conceptions initiales de l'écrit ; toutefois, elles révèlent une série de ruptures vis à vis de certaines attitudes et représentations de l'écrit chez des témoins ayant fait état de pratiques en progression. A l'inverse, la sous-utilisation des compétences littéraciennes en situation réelle est venue maintenir ou renforcer le manque de valeur et de sens accordé à ce code langagier dans une culture populaire/ouvrière où l'oral, le sens pratique sont privilégiés. L'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes se dessine alors à travers un ensemble d'attitudes et de conceptions synonymes d'une certaine résistance à la norme de la culture dominante (Hoggart, 1957). La construction de rapports au savoir peu signifiants chez une partie des salariés doit alors se comprendre comme le résultat d'un conflit de normes entre deux cultures, l'une orale, l'autre écrite. Ces rapports indiquent une résistance au processus d'acculturation induit par l'apprentissage de l'écrit (Lahire, 1993b, 1994, 2008, Johannot, 1994, Reuter, 2006) dans le sens où celui-ci vient rompre avec la logique pratique des rapports au monde, au langage, au savoir des cultures populaires. Enfin, nous avançons que ces changements ou résistances conceptuelles sont corrélés aux modes d'actions pédagogiques mis en œuvre au regard de leurs potentialités à accompagner ou freiner ces transformations (Giordan, 1997, 2003).

En tant que sphère socialisatrice de substitution pour des personnes durablement éloignées de l'emploi, le secteur de l'IAE pourrait (devrait?) constituer un cadre à même de confronter l'apprenti lecteur-scripteur à de nouvelles expériences lectorales et scripturales qui, d'une part, soutiendraient les apprentissages en classe, d'autre part, déstabiliseraient ses représentations de l'écrit et favoriseraient leur recomposition. Au contraire, ces structures semblent participer à une reproduction du social en maintenant le sujet dans un "habitus de classe" (Bourdieu, 2000), dans des rapports à l'écrit conflictuels.

Des enjeux du travail de recherche mené à de nouvelles perspectives de recherche

Le travail de recherche mené présente différents enjeux relevant de la démarche méthodologique et de l'objet de recherche étudié. La thèse présente tout d'abord un enjeu par

rapport aux recherches menées sur les rapports à l'écrit, notre démarche située du phénomène consistant à approcher ces rapports dans différents espaces (contexte littéracien professionnel, quotidien et de formation) mais également à analyser la manière dont ils se transforment dans et au contact de ceux-ci. Notre approche de la littéracie a constitué un cadre heuristique intéressant pour appréhender les relations qui s'établissent entre le sujet et l'écrit. Nous avons néanmoins conscience de ne pas avoir pu saisir l'ensemble de ces relations et d'avoir centré notre attention sur des dimensions particulières des rapports à l'écrit et d'en avoir laissé d'autres de côté¹⁸⁰.

Ensuite, d'un point de vue méthodologique, les deux modalités entreprises pour saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit à partir du discours du sujet (T2 et T1+T2) constituent une démarche originale et auraient pu faire l'objet d'une réflexion quant à leurs effets respectifs sur les matériaux recueillis. Au démarrage de ce travail, la démarche comparative à deux temps du recueil de données (T1+T2) nous a semblé limiter les risques d'une reconstruction du réel par les témoins, point que nous soulevons ici, sans l'avoir éprouvé mais qui retient notre attention à venir. Finalement, se pose la question, d'un point de vue méthodologique, de la manière dont un chercheur peut saisir des processus évolutifs internes au sujet.

Enfin, notre travail permet d'ouvrir et de renouveler certains questionnements autour de la littéracie, notre recherche s'inscrivant à la suite de travaux menés sur les rapports à l'écrit tout en s'en démarquant. D'une part, au-delà de la compréhension des rapports à l'écrit d'apprentis lecteurs-scripteurs, nous avons tenté de saisir leurs processus évolutifs en lien avec l'inscription des sujets dans un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par le travail. Ceci nous a conduits à dégager les ruptures et continuités des rapports à l'écrit et à tenter d'en comprendre les ressorts subjectifs. Ce travail apporte ainsi une meilleure connaissance d'un public "en situation d'insécurité à l'écrit", connaissance qui *in fine* est au service d'une didactique centrée sur le sujet lecteur-scripteur et pour laquelle les rapports à l'écrit constituent une dimension à part entière de l'enseignement de l'écrit (Barré-de Miniac, 2000). C'est à partir d'une meilleure connaissance de ce public, de ses rapports à l'écrit que peuvent être pensées et mises en œuvre des actions de remédiations adaptées et efficaces qui soient en mesure d'accompagner les transformations conceptuelles inhérentes à l'appropriation

¹⁸⁰ Notamment, l'étude des performances lectorales et scripturales concrètes des sujets.

de l'écrit. Nos analyses révèlent un ensemble d'attitudes et conceptions relatif à l'écrit constituant un frein à l'appropriation ; ces éclairages sont une base pour imaginer des pistes didactiques en mesure de lever ces obstacles épistémologiques et ceci en travaillant conjointement en classe les différentes facettes des rapports à l'écrit des sujets-apprenants.

D'autre part, notre recherche s'intègre dans une réflexion plus large sur l'articulation formation/insertion et sur ses effets générateurs de transformations et de développement chez le sujet. Elle souligne plus spécifiquement le manque d'articulation entre formation à l'écrit/activités insertionnelles et ses effets négatifs sur l'appropriation de l'écrit. Ces résultats reconnaissent l'intérêt à porter à une méthode d'enseignement qui inclut la formation à l'écrit dans l'apprentissage professionnel par le biais des littéracies intégrées (Rogers, 2005) dans le métier en tant que matériel à part entière d'enseignement/apprentissage. Cette méthode suppose la création de liens de coordination forts entre professionnels de l'insertion/professionnels de la formation dans l'optique de mener un travail didactique à partir de supports contextualisés mettant en jeu les besoins effectifs en littéracie professionnelle des salariés (Adami, André, 2012). Elle serait alors une voie pour travailler sur l'intentionnalité, sur le sens de l'apprendre lire-écrire (Giordan, 2003, 1998), pour faire ressortir la plus-value que constitue la maîtrise de l'écrit dans un parcours d'insertion. Cela suppose qu'en parallèle les modes d'accompagnement dans l'emploi des SIAE laissent une place aux activités de lecture/écriture en situation réelle de travail et même les développe et les renouvelle de manière à ce que les postes de travail soutiennent les savoirs langagiers en facilitant leur recontextualisation. Selon la perspective fonctionnelle de la littéracie (Scribner, Cole, 2010), nous considérons le développement de compétences à l'écrit et ses effets sur les modes d'appréhension du réel des sujets fortement corrélés aux contextes littéraciens et à la manière dont ceux-ci favorisent un usage étendu de l'écrit à travers le recours à des savoir-faire nombreux, variés, complexes et applicables à une large palette de situations.

Par ailleurs, soulignons que ce travail met en évidence l'agentivité limitée (Evans, 2015) que confère les politiques de l'emploi et les structures de l'insertion par le travail aux salariés en insertion puisque, d'un côté, elles protègent leurs bénéficiaires en même temps qu'elles entravent leur avancée, leur développement. Cela questionne le renouvellement des modèles insertionnels à travers des politiques et des organisations qui se détachent d'une gestion occupationnelle des "inemployables" pour se positionner sur un modèle qui, par la formation

et l'activité professionnelle, crée une sphère socialisatrice qui accompagne au développement des capacités individuelles. Plus spécifiquement et, pour nous recentrer sur notre objet de recherche, ce travail ouvre une réflexion sur le développement des compétences langagières en contexte d'insertion et sur l'articulation de deux notions, celle de littéracie et celle d'agentivité (Evans, 2015) envisagées dans leur dimension située à travers les effets des environnements insertionnels sur le développement d'une agentivité littéracienne.

Index des noms cités

- Abric, 121, 147, 148, 153, 156, 157, 158, 160, Bouquet, 78.
176, 284, 358, 364.
- Adami, 10, 161, 138, 366.
- Albert, 134.
- André, 10, 138, 366.
- Araujo Mamede, 93.
- Arendt, 25
- Autès, 38, 40, 41, 47, 57, 362.
- Avenel, 39, 74, 79, 80.
- Bahu, 39, 74.
- Bailleau, 23, 27, 28.
- Balzani, 22, 23, 42, 47, 48, 49, 56, 57, 362.
- Barcenilla, 137.
- Bardin, 196.
- Baron, 78.
- Barton, 117, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, Chardenet, 13, 188.
143, 144, 145, 217, 238, 243, 245, 359, 362.
- Barel, 24, 25, 26, 27.
- Barré-de Miniac, 11, 12, 93, 94, 120, 121, 122, 123, 130, 160, 167, 170, 173, 174, 175, 176, 177, Chartier, 135.
179, 365.
- Bautier, 11, 12, 118, 168, 171, 172, 327.
- Bazerman, 123, 360.
- Beillerot, 11, 170.
- Bellegarde, 12.
- Bernstein, 166, 168.
- Besse, 10, 109, 110, 113, 147, 161, 174, 175, 176, 177, 274.
- Biarnès, 23, 44.
- Blanchet, 13, 14, 186, 188, 189, 191.
- Blaser, 12.
- Bonniel, 34.
- Borzeix, 137.
- Bourdieu, 14, 105, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 189, 245, 359, 360, 364.
- Bourgain, 121, 122, 123, 124, 277, 360.
- Boutet, 9, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 214, 219, 220, 227, 230, 292.
- Brangier, 137.
- Brégeon, 59, 60, 61, 63.
- Bresson, 47.
- Bretegnier, 122.
- Bros, 97, 116, 251.
- Calvet, 142, 293.
- Castel, 44, 48, 49.
- Castra, 28, 33, 206.
- Certeau, 163.
- Cervera, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 362.
- Changkakotti, 145, 218.
- Charlot, 11, 125, 128, 129, 170, 171, 173, 174, 176, 179, 299, 308, 309, 316, 319, 320, 323, 327, 328, 333, 337, 340, 358.
- Chartrand, 12.
- Chiss, 92, 114.
- Cole, 91, 103, 104, 366.
- Dabène(L), 159.
- Dabène(M), 10, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 160, 162, 179, 211, 244, 251, 294, 297, 358.
- Dardy, 143, 144, 245.
- Dartigues, 139.
- Daunay, 174.
- Debray, 163.
- Defalvard, 38, 39, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 362.
- Delcambre, 11.
- Demazière, 186, 187.

Dewerpe, 140, 141.
 Donzelot, 21, 38.
 Dorival, 64, 82.
 Dubar, 35, 186, 187.
 Dumet, 9.
 Dumez, 185.
 Durkheim, 23, 25, 26.
 Ebersold, 10, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 42, 43, 207.
 Eme, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 86, 206, 362.
 Evans, 363, 366, 367.
 Fabre, 143, 144.
 Fijalkow, 93.
 Flament, 157, 158, 159, 160, 284, 358, 364.
 Fougère, 81.
 Fraenkel, 91, 92, 114, 137, 140, 217, 224, 274, 276, 362.
 Gardin, 139.
 Gauléjac, 191.
 Giordan, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 174, 176, 179, 309, 310, 314, 364, 366.
 Giuliani, 190.
 Goigoux, 172, 327.
 Goody, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 116, 140, 179, 212, 253, 333, 359, 362.
 Grosjean, 141.
 Guéguen, 201.
 Guernier, 9, 313.
 Guyennot, 22.
 Hamilton, 117, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 245, 362.
 Hanique, 193.
 Hoggart, 162, 275, 359, 365.
 Jaffré, 92, 131.
 Jodelet, 119, 120, 121, 362.
 Johannot, 120, 121, 162, 163, 364.
 Kaufmann, 13, 187.
 Labov, 164, 166, 168, 169.
 Lachaud, 138.
 Lacoste, 137, 139, 141.
 Lafore, 21.
 Lahire, 10, 34, 101, 104, 117, 125, 128, 129, 144, 145, 146, 164, 165, 166, 168, 169, 190, 216, 217, 238, 256, 259, 260, 262, 265, 274, 293, 359, 360, 363.
 Laville, 21, 53, 56, 58, 59.
 Leclercq, 9, 10, 12, 93, 169, 174, 175, 177, 179, 313, 316, 330.
 Lescure, 139.
 Loquet, 65.
 Martin, 105.
 Mauger, 14, 38, 42, 43, 45, 46, 189.
 Mbodj, 91.
 Meyer, 42, 46, 48.
 Moatty, 142.
 Moore, 159.
 Moscovici, 119, 120.
 Murlhon-Dallies, 137, 138, 142, 275.
 Mucchielli, 13, 185, 188.
 Nicolas-Le-Strat, 26, 27.
 Nicole-Drancourt, 22.
 Nivolle, 78.
 Olson, 101, 108, 130, 132, 363.
 Passeron, 127, 128, 360.
 Paillé, 13, 185, 188.
 Paugam, 23.
 Payet, 192.
 Peytard, 95, 106, 116.
 Privat, 95, 125, 363.
 Rayou, 172, 327.
 Rehaili, 138.
 Reuter, 11, 110, 117, 154, 162, 164, 171, 360, 364.

Rémy, 79, 80.
Rispaill, 130, 363.
Rieben ,145, 118.
Rivière, 9, 138, 139.
Robine, 256.
Roche, 191.
Rochex, 171.
Rogers, 137, 366.
Rosanvallon, 21, 38, 39.
Rose, 42.
Rostaing, 192.
Schwartz (B), 28, 32, 33, 34.
Schwartz (Y), 176.
Scribner, 91, 103, 104, 366.
Tanguy, 29, 33.
Trouvé, 38.
Unrug, 196, 279.
Villechaise-Dupont, 295, 328, 359.
Volger, 93.
Vygotski, 102, 103, 167.
Watt, 96.
Zaffran, 295, 328, 359.

Table des tableaux et des schémas

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : profil des salariés accueillis en 2011 dans un ACI du NPDC..... | 80 |
| Tableau 2 : formations suivies en 2011 par les salariés accueillis dans un ACI du NPDC..... | 82 |
| Tableau 3 : répartition des témoins de l'enquête selon leur domaine d'activité..... | 213 |
| Tableau 4 : synthèse des écrits professionnels..... | 235 |
| Tableau 5 : synthèse des écrits quotidiens..... | 270 |
| Tableau 6 : nombre d'occurrences relatif au discours déficitaire et auto-dépréciatif des témoins (1) | 282 |
| Tableau 7 : nombre d'occurrences relatif au discours déficitaire et auto-dépréciatif des témoins (2) | 287 |
| Tableau 8 : occurrences relatives aux concepts linguistiques verbalisés par les témoins..... | 325 |
| Tableau 9 : la figure de "l'appropriation « en marche »"..... | 344 |
| Tableau 10 : la figure de "la transition conceptuelle"..... | 346 |
| Tableau 11 : la figure de "l'appropriation « empêchée »"..... | 348 |
| Tableau 12: la figure de "la résistance conceptuelle"..... | 350 |
| Tableau 13 : répartition des figures de l'appropriation en fonction des formations..... | 355 |
| Tableau 14 : conceptions/attitudes persistantes chez les témoins en fonction des formatrices..... | 356 |
| Schéma 1: continuum littéracie quotidienne..... | 243 |
| Schéma 2 : continuum de l'offre de signification des formations à l'écrit..... | 319 |

Bibliographie¹⁸¹

Insertion

Arendt, H. (1988). *Condition de l'homme moderne*. Paris, France: Calmann-Lévy.

Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris, France: Dunod.

Autès, M., & Bresson, M. (2000). L'insertion par l'économie, une zone intermédiaire entre salariat et non travail. *Revue Française Des Affaires Sociales*, (3), 103–117.

Avenel, M. & Rémy, V. (2011). L'insertion par l'activité économique en 2008. *DARES Analyses*, (019), 1-19.

Avenel, M. & Bahu, M. (2013). L'insertion par l'activité économique en 2011. *DARES Analyses*, (063), 1–14.

Bailleau, F. (1990). De l'intégration à l'insertion. Un nouvel ordre social ? *Les Annales de Vaucresson*, (32-33), 33-50

Balzani, B. (2003). *Insertion par l'activité économique et gestion de la précarité: l'exemple du dispositif des associations intermédiaires* (Thèse de doctorat). Université Nancy 2, Nancy, France.

Barel, Y. (1990). Le grand intégrateur. *Connexions*, (56), 85–100.

Barel, Y. (1991). L'intégration, le sens et le lien social. In C. Fabre, M. Autès, & J. Eloy, *Agir sur le lien social en Europe* (pp. 41–54). Tours, France: APASSE.

Baron, C., Bouquet, B., & Nivolle, P. (Eds.) (2008). *Les territoires de l'emploi et de l'insertion*. Paris, France: l'Harmattan.

Biarnès, J. (2007). «Maintenant je ne suis plus invisible, on me regarde» ou de la biographisation

¹⁸¹ La bibliographie reprend les références citées dans le texte et s'organise en fonction de trois grands thèmes : le premier regroupe des éléments portant sur l'insertion, le second ceux portant sur la littéracie, la didactique et la lecture-écriture et le troisième ceux liés à la méthodologie-épistémologie.

réciproque, *l'orientation scolaire et professionnelle*, (36/1), 33-44.

Biarnès, J. (2011). L'insertion professionnelle des personnes dites de "bas niveau de qualification" : d'une approche sociétale à une approche du sujet. *Insertion des bas-niveaux de qualification, l'orientation scolaire et professionnelle*, (40/4), 415-437.

Bonniel, J., & Lahire, B. (1994). Remarques sociologiques sur la notion d'"insertion". In S. Guth, *L'insertion sociale* (pp. 21–31) . Paris, France : L'Harmattan.

Brégeon, P. (2008). *A quoi servent les professionnels de l'insertion ? : l'exemple des intervenants sociaux en centres d'hébergement et de réinsertion sociale, en missions locales et dans l'insertion par l'activité économique*. Paris, France: L' harmattan,.

Castel, R. (1995a). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, France: CEDIAS.

Castel, R. (1995b). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques*, (34), 13-21.

Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Cervera, M., & Defalvard, H. (2009). Accompagnement dans et vers l'emploi. *Travail et Emploi*, (119), 51–62.

Defalvard, H. (2006). L'insertion par l'activité économique: un nouveau contrat social pour enjeu. In P. Naves & H. Defalvard, *Économie politique de l'action sociale* (pp. 41–65). Paris, France: Dunod.

Donzelot, J. (Ed.). (1991). *Face à l'exclusion: le modèle français*. Paris, France: Éd. Esprit : Éd. du Seuil.

Dorival, C. (2010). *Alternatives économiques. L'insertion par l'activité économique*. Paris, France: Alternatives économiques : Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi : Ministère du

travail, de la solidarité et de la fonction publique.

Dubar, C. (2000). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France: A. Colin.

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France: Payot et Rivages.

Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Eme, B. (1994). Insertion et économie solidaire. In B. Eme & J.-L. Laville, *Cohésion sociale et emploi* (pp. 157–195). Paris, France: Desclée De Bower.

Eme, B. (1998). Participation sociale et formes plurielles. In J. Defourny, L. Favreau, & J.-L. Laville, *Insertion et nouvelle économie sociale* (pp. 293–319). Paris, France: Desclée De Bower.

Eme, B. (2006). *Généalogie de l'appartenance déliée: insertions et société* (HDR). Université de Lille 1, Villeneuve d'Ascq, France.

Eme, B. (2010). Petite Histoire de L'insertion par l'économique. In C. Dorival, *Alternatives économiques. L'insertion par l'activité économique* (pp. 19–21). Paris, France: Alternatives économiques : Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi : Ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique.

Eme, B. & Laville, J.-L. (1988). *Les petits boulots en question*. Paris, France: Syros.

Fougère, D. (1996). Trajectoires de chômeurs de longue durée. In S. Paugam, *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 146–157). Paris, France: La Découverte.

Guyennot, C. (1998). *L'insertion: discours, politiques et pratiques*. Paris, France, Canada.

- Lafore, R. (2000). Les enjeux de l'insertion. *Revue Française Des Affaires Sociales*, (3), 93–102.
- Laville, J.-L. (1990). L'insertion par l'économie en France. *Nouvelles pratiques sociales*, 3 (1), 129- 137.
- Loquet, P. (2001). *Les outils et structures de l'insertion par l'activité économique*. Voiron, France: Éd. de "La Lettre du cadre territorial."
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion [Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail]. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 136(1), 5–14.
- Meyer, J.-L. (1999). *Des contrats emploi-solidarité aux emplois jeunes: regards sur l'insertion*. Paris, France.
- Meyer, J.-L. (2000). *L'emploi aux marges du salariat: Contribution à une sociologie de l'insertion professionnelle*. France.
- Nicolas-Le-Strat, P. (1990). Intégration et lien social: quelques évolutions possibles. *Les Temps Modernes*, (529-530), 185–197.
- Nicole-Drancourt, C. (1991). *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris, France : La Documentation française.
- Paugam, S. (1996). Introduction: la construction d'un paradigme. In S. Paugam, *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 7–19). Paris, France: La Découverte.
- Rosanvallon, P. (1998). *La nouvelle question sociale: repenser l'État-providence*. Paris, France: Ed. du Seuil, DL1998.
- Rose, J. (1996). Les enjeux de la transition professionnelle. *Sociologie Du Travail*, (1), 63–79.
- Schwartz, B. (2007). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*: Rennes, France: éd. Apogée.

Schwartz, Y., (2009). Dialogue 1- Trajectoires et Usages de soi. In Y. Schwartz et ali. *L'activité en dialogues-Entretiens sur l'activité humaine* (pp. 9-33). Toulouse, France : Octarès Éditions.

Trouvé, H. (2007). *L'utilité sociale: des pratiques aux représentations* (Thèse de doctorat). Université Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Littéracie - didactique - lecture-écriture

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 205–223). Paris, France: Presses Universitaires de France – PUF

Abric, J.-C. (Ed.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Adami, H. (2010). Introduction. *Savoirs et Formation*, (1), 6-9.

Adami, H., & André, V. (2012). Formation aux écrits professionnels: vers une sociolinguistique impliquée. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, (45), 51–71.

Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.

Albert, J.-P. (1993). L'illettrisme au quotidien. In C. B. Fraenkel, *Illettrismes-Variations historiques et anthropologiques* (pp.199-210). Paris, France: Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.

ANLCI (2003). *Lutter contre l'illettrisme : cadre national de référence : pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base*. Lyon, France : ANLCI.

Araujo Mamede, M. de. (2011). *De la littératie enseignante à la littératie des élèves: littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens* (Thèse de doctorat). Université de Paris VIII, France.

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.

Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *DFLM : La Lettre de l'Association*, (30), 27-33.

Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 8(1), 107–120.

Barré-de Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. In S.-G.

Chartrand, C. Blaser, *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11–24). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur

Barré-de-Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture: une notion heuristique ou un nouveau concept? In B. Dauney, Y. Reuter, & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 175–194). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Eds.). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France.

Barton, D. (1990). Comprendre l'alphabétisme au quotidien. *Alpha*, (90), 173–188.

Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45–62.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Editions L'Harmattan.

Bautier, É. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques*, 113(114), 41–54.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et

pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89–100.

Bautier, E., Rayou, P. (2009). Épreuves du savoir et malentendus. In E. Bautier, P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissage* (pp. 93-130). Paris, France : Presses universitaires de France.

Bazerman, C. (2006). Écriture, organisation sociale et cognitions : repenser Goody. *Pratiques*, (131-132), 95–115.

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, & P. Obertelli, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (pp. 165–202). Paris, France : Éditions Universitaires.

Bernstein, B. (1993). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, France: Éd. de Minuit.

Besse, J.-M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ? In J.-M. Besse, M.-M. De Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire, *L'illettrisme en questions* (pp. 119–162). Lyon, France: PUL.

Besse, J.-M. (1997). Le rapport à l'écrit chez des adultes illettrés. In C. Barré-de Miniac, B. Lété, *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, (pp. 263–277). Paris, France: De Boeck Supérieur.

Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., & Lahire, B. (1992). *L'illettrisme en questions*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2003). *Qui est illettré ? : décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris, France: Retz.

Borzeix, A., & Fraenkel, B. (2001). Langage et travail. *Communication, Cognition, Action*. Paris, France : CNRS éd.

- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34(1), 17–34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, France: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France: les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris, France: Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 64(1), 40–44.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, France: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: les éd. de Minuit.
- Bourgain, D. (1990a). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue Française*, 85(1), 82–101.
- Bourgain, D. (1990b). Écriture, représentations et formation: préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. *Éducation Permanente*, 102, 41–50.
- Bourgain, D. (1992). Normes et écritures. In J.-M. Besse, M.-M. De Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire, B. *L'illettrisme en questions* (pp. 163–180). Lyon, France: PUL.
- Boutet, J. (1993a). Écrits au travail. In B. Fraenkel, *Illettrismes-Variations historiques et anthropologiques* (pp. 253–266). Paris, France: Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.
- Boutet, J. (1993b). Quelques propriétés des écrits au travail. *Langage et Travail*, (6), 20-28.
- Boutet, J. (2001). Le travail devient-il intellectuel? *Travailler*, (2), 55–70.

- Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 19–35). Louvain-la-Neuve, Belgique: Peeters.
- Boutet, J., & Gardin, B. (2001). Une linguistique du travail. In A. Borzeix, B. Fraenkel, *Langage et Travail. Communication, Cognition, Action* (89–111). Paris, France : CRNS éd.
- Brangier, E., & Barcenilla, J. (2000). L'entreprise et ses écrits professionnels: nouveaux développements des entreprises et problématique des aides textuelles au travail. In *Illettrisme et monde de travail* (pp. 97–111). Paris, France: La Documentation française.
- Bretegnier, A. (Ed.). (2003). *Sécurité, insécurité linguistique: terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris, France : L'Harmattan
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base. *TransFomations-Recherches En Éducation Des Adultes*, (1), 175–190.
- Bros, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique: évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes « médiatisés »* (thèse de doctorat). Université de Lille 1, Villeneuve d'Ascq, France.
- Calvet, L.-J. (1984). *La tradition orale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris, France: Gallimard.
- Changkakotti, N., & Rieben, L. (1997). Je suis illettré, mais je me soigne? - Appropriation du discours social autour de l'illettrisme par des adultes non lecteurs en formation. In L. Barré-de Miniac & B. Lété, *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 243–262). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris, France: Anthropos.

- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, France: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, France: A. Colin.
- Chartier, R. (1996). *Culture écrite et société: l'ordre des livres*. Paris, France: A. Michel.
- Chartrand, S. G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand & C. Blaser, *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107–127). Namur, Belgique :Presses universitaires de Namur.
- Chiss, J.-L. (2003). Littératie. In J.-P. Cuq (Ed.), *Dictionnaire de didactique du français* (pp.156-158). Paris, France: Clé International.
- Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture: théories et didactiques*. Paris, France : Editions L'Harmattan.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey, *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel, Suisse: IRDP Éditeur.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9–22.
- Dabène, M. (1992). Compétences scripturales et pratiques d'écriture. In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire, *L'illettrisme en questions* (pp. 101-108), Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-de

- Miniac, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85–99). Paris, France: INRP.
- Dabène, M. (2001). Le monde de l'écrit: pratiques et représentations. In J-L Poueyto, *Illettrismes et cultures* (pp. 45–55). Paris, France: l'Harmattan.
- Dardy, C. (1997). De la paperasserie à l'archive: l'administration domestique. In D. Fabre, *Par écrit-Ethnologie des écritures quotidiennes* (pp. 187–200). Paris, France: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Dardy, C. (2006). Les papiers'': des objets écrits pourvoyeurs d'identités sociales. Cartes et autres objets variés et multiples. *Pratiques*, (131-132), 116–125.
- Daunay, B. (2007). Rapport à. In Y. Reuter (Ed). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 191-196). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Delcambre, I., Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écrit. *Pratiques*, (113/114), 7-28.
- Debray, R. (1994). Préface. In Y. Johannot, *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dewerpe, A. (1993). Écrire en usinant (XIXè-XXè siècle). *Les écrits au travail* (6), 3–17.
- Dumet, T., & Leclercq, V. (2010). Recherches dans le champ de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation: diversités des approches qualitatives et engagements sociopolitiques. *Recherches Qualitatives*, 29(2), 91–111.
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 37(1), 11–33.
- Fabre, D., La Soudière, M. de, & Voisenat, C. (Eds.). (1997). *Par écrit: ethnologie des écritures*

quotidiennes. Paris, France: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Fijalkow, J., & Volger, J. (2000). Vous avez dit littératie??? In V. Leclercq & J. Volger, *Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* (pp. 43–57). Paris, France, Bruxelles, Belgique : Contradictions-L'Harmattan

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 224–239). Paris, France: Presses Universitaires de France - PUF.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37–57). Paris, France: Presses Universitaires de France - PUF.

Fraenkel, B. (1993). Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In B. Fraenkel, *Illettrismes: variations historiques et anthropologiques* (pp. 267–284). Paris, France: Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.

Fraenkel, B. (2001). La résistible ascension de l'écrit au travail. In Borzeix, A. et Fraenkel, *Langage et travail. Communication, Cognition, Action* (pp. 113-142). Paris, France : CNRS éd.

Fraenkel, B. (2002). Littératie. In P. Charaudeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse de discours* (pp. 348–350). Paris, France: Éditions du Seuil.

Fraenkel, B., & Mbodj, A. (2010). Introduction. *Langage et société*, 133(3), 7–24.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris, France: Belin.

Giordan, A. (2003). Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes (pp. 1–12). Presented at La formation au défi de la complexité, Lille, France.

Goody, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris, France: les Éditions de Minuit.

- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques*, (131-132), 7–30.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, France: la Dispute.
- Goody, J., & Watt, I. (2006). Les conséquences de la littératie. *Pratiques: Théorie, Pratique, Pédagogie*, (131), 31–68.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1998). L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du "tout écrit." *Sociologie Du Travail*, 40(4), 439–461.
- Guéguen, E. (2000). Jeunes apprentis et adultes salariés en situation d'illettrisme. Attitudes, représentations, formes identitaires et trajectoires. In C. El Hayek, *Illettrisme et monde de travail* (pp. 141–154). Paris, France: La Documentation française : La Découverte.
- Guernier, M.-C. (2008). Discours d'enseignants sur les difficultés avec l'écrit des élèves de lycée professionnel, *TransFormations - Recherches en éducation des adultes*, (1), 193-205.
- Guernier, M.-C. (2012). Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère. *Synergies Brésil*, (10), 47-57.
- Guernier, M.-C., & Rivière, V. (2012). Présentation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (45), 5–11.
- Hoggart, R. (1957). *La culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris, France: Éd. de Minuit.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl, *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21–42). Paris, France: l'Harmattan.
- Jodelet, D. (1992). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

(de) Lescure, E., & Dartigues, L. (2000). L'émergence de l'approche économique dans la problématique de l'illettrisme. In C. el- Hayek, *Illettrisme et monde de travail* (pp. 23–32). Paris, France: La Documentation française.

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris, France: Les Editions de Minuit, impr. 1978.

Lachaud, M.-H., & Rehaili, D. (2012). Discours des apprenants sur les effets de la formation à l'écrit. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, (45), 151–162.

Lacoste, M. (1995). Parole, action, situation. In *Paroles au travail* (pp. 23–44). Paris, France: l'Harmattan.

Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. Borzeix & B. Fraenkel, *Langage et travail. Communication, Cognition, Action* (pp. 21-54). Paris, France : CNRS éd.

Lahire, B. (1993a). Culture écrite et inégalités scolaires. *Sociologie de l' "échec Scolaire" à l'école*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, France : Presses universitaires de Lille.

Lahire, B. (1993c). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104(1), 17–26.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l' "illettrisme" : rhétorique publiques, éthiques et stigmates*. Paris, France : Édition La découverte.

Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, 15–27.

Lahire, B. (1997). Masculin-féminin. L'écriture domestique. In D. Fabre, M. de La Soudière, & C. Voisenat, *Par écrit-Ethnologie des écritures quotidiennes* (pp. 145–163). Paris, France: Édition de la Maison des sciences de l'homme.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le faire et le dire sur le faire''. *recherche et formation -Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*, (27), 15–28.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris, France: La Découverte.

Leclercq, V. (1997). Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes. C. Barré de Miniac, & B. Lété (Éds), *L'illettrisme : De La prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 279–296). Paris, France: De Boeck Supérieur.

Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme: enseigner l'écrit à des adultes*. Paris, France: ESF.

Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11(2), 87–106.

Leclercq, V. (2008a). Introduction: connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés: des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations- Recherches en éducation des adultes*, (1), 3–18.

Leclercq, V. (2008b). Rapports au langage écrit : quelles dimensions envisager ? (pp. 1–5). Presented at the colloque Lire et Écrire : des causes de l'illettrisme'', Bruxelles.

Leclercq, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale Revue de Recherches En Éducation*, (53), 99–110.

Leclercq, V., & Bellegarde, K. (2015). Appropriation de l'écrit par des adultes faibles lecteurs et faibles scripteurs : rôle des conceptions de la langue et de son apprentissage. In R. Bernard, *S'approprier le français: pour une langue conviviale* (pp. 129–144). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Martin, H.-J. (1989). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris, France: Librairie académique Perrin.

Moatty, F. (2000). Instructions de travail écrites et bas niveaux de qualification. In C. El Hayek, *Illettrisme et monde du travail* (pp.61-74). Paris, France :La Documentation française.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. In V. Castellotti, M.-A. Mochet, & D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 9-22). Paris, France: Didier.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 79–103). Paris, France: Presses Universitaires de France.

Mourlhon-Dallies, F. (2007). Quand faire, c'est dire: évolution du travail, révolution didactique? *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, 42, 12–31.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, France: Didier.

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information- Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. OCDE-Statistique Canada.

Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit: comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, France: Retz.

Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, (131/132), 83–94.

- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue Française*, (6), 35–47.
- Privat, J.-M. (2006). Un habitus littéraire. *Pratiques*, (131-132), 125–130.
- Privat, J.-M. (2007). Présentation. In J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (pp. 9-15). Paris, France : La dispute.
- Privat, J.-M. (2009). La raison graphique à l'oeuvre. In *Les actes de la lecture 108* (pp. 45–54). Figeac.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, (131-132), 131–154.
- Reuter, Y. (2007). Forme scolaire. In Y. Reuter (Ed). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 111-115). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. In *Forum Lecture*. Retrieved from http://forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf
- Rivière, V. (2012). Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, (45), 163–176.
- Robine, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, France: la Documentation française.
- Rogers, A. (2005). Alphabétisation et formation à des activités professionnelles: littératies intégrées. Retrieved August 21, 2015, from <http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et->

developpement/numeros/ead-652005/alphabetisation/alphabetisation-et-formation-a-des-activites-professionnelles-litteraties-integrees/

Scribner, S., & Cole, M. (2010b). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133(3), 25–44.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France: la Dispute .

Zaffran, J., & Villechaise-Dupont, A. (2001). Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme. *Revue Française de Sociologie*, 42(4), 669–694.

Méthodologie-épistémologie :

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. (P. A. Bourdieu, Ed.). Paris, France: Éd. du Seuil.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie: une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris, France : Éd. des archives contemporaines

Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122(3), 85-100.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris, France: Nathan.

Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47–58.

Hanique, F., (de) Gauléjac, V. de, & Roche, P. (Eds.). (2012). *La sociologie clinique: enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse, France: Erès.

- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris, France: A. Colin.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, France: Points.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6 (1), 125–143.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: A. Colin.
- Payet, J.-P., Rostaing C., Giuliani, F. (dir.) (2010). *La relation d'enquête-La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- (d') Unrug, M.-C. (1975). *Analyse de contenu*. Paris, France: Delarge.

Table des annexes

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : Questionnaire - État des lieux des ACI du Nord-Pas-de-Calais..... | 396 |
| Annexe 2 : Cadre d'analyse de la recherche..... | 400 |
| Annexe 3 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze salariés-apprenants en T2... | 404 |
| Annexe 4 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-sept salariés-apprenants en T1+T2..... | 408 |
| Annexe 5 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés avec les formatrices..... | 412 |
| Annexe 6 : Grille d'observation des séances de MSB..... | 414 |
| Annexe 7 : Profil des témoins..... | 415 |
| Annexe 8 : Productions écrites de salariés-apprenants pour chacun des niveaux de maîtrise de l'écrit..... | 422 |
| Annexe 9 : Investissement dans les pratiques de l'écrit | 425 |
| Annexe 10 : Les quatre figures de l'appropriation et leurs configurations intermédiaires..... | 436 |

Annexe 1 : Questionnaire - État des lieux des ACI du Nord-Pas-de-Calais

Nom de la Structure

Adresse de la structure :

.....

Téléphone :

e-mail :

Ce questionnaire visant à faire un état des lieux des ateliers et chantiers d'insertion (ACI) dans le Nord-Pas-de-Calais, seules les informations relatives à ces dispositifs doivent être renseignées. Ainsi, si votre structure s'inscrit dans plusieurs catégories de l'Insertion par l'Activité Économique (Association intermédiaire, Entreprise d'insertion, etc...), veuillez ne renseigner que les informations concernant votre activité ACI.

1) Quel est le statut juridique de votre structure ? (*dispositif porté par une commune, un établissement public de coopération intercommunale, par un centre communal ou intercommunal d'action sociale ou par une association, etc*)

.....

2) Combien de postes en insertion aviez-vous en 2011?

.....

3) Quel était le nombre de salariés permanents de l'encadrement employés par votre structure au cours de l'année 2011?

Nombre total :

Si vous disposez d'informations plus précises, veuillez compléter :

| Fonction | Services administratifs et commerciaux | Accompagnement socio-professionnel | Encadrement technique |
|----------|---|---------------------------------------|--------------------------|
| Nombre | | | |

4) Quels sont les secteurs d'activités de votre structure et la répartition de vos salariés (en insertion) en fonction de ces domaines d'activité (chiffres de 2011)?

| <u>Secteurs d'activité</u> | <u>Nombre de salariés</u> | | <u>Secteurs d'activité</u> | <u>Nombre de salariés</u> |
|--|---------------------------|--|----------------------------|---------------------------|
| Bâtiment / second œuvre | | | Transports/logistique | |
| Environnement/ espace vert /forêt | | | Autre : précisez | |
| Entretien/ nettoyage | | | Autre : précisez | |
| Couture/ repassage | | | Autre : précisez | |
| Activité agricoles/ maraîchage | | | Autre : précisez | |
| Restauration/hôtellerie | | | Autre : précisez | |
| Informatique/multimédia | | | Autre : précisez | |
| Récupération/recyclage / Commerce d'occasion | | | Autre : précisez | |
| Nombre total de salariés employés | | | | |

5) Quelle a été la répartition des salariés en insertion en fonction de leur sexe, âge, niveau de formation, durée d'inscription à Pôle Emploi à l'entrée dans la structure au cours de l'année 2011 ? (veuillez remplir selon les informations dont vous disposez):

Répartition selon le sexe :

| Sexe | Hommes | Femmes |
|--------------------|--------|--------|
| Nombre de salariés | | |

Répartition selon l'âge :

| Age | 18-25 ans | 26-49 ans | 50 ans et plus |
|--------------------|-----------|-----------|----------------|
| Nombre de salariés | | | |

Répartition selon le niveau d'étude :

| Niveau de formation | Inférieur au CAP (niveaux Vbis et VI) | Niveau CAP-BEP (niveau V) | Niveau Bac (niveau IV) | Supérieur au Bac (niveaux I, II, III) |
|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Nombre de salariés | | | | |

Répartition selon la durée d'inscription à Pôle Emploi avant l'entrée dans la structure :

| | | | | |
|-----------------------------------|--------|--------------|-----------|-------------|
| Durée d'inscription à Pôle Emploi | < 1 an | 12 à 24 mois | > 24 mois | Non inscrit |
| Nombre de salariés | | | | |

6) Quelle a été la répartition des salariés ayant obtenu un titre, un diplôme ou un certificat de qualification professionnelle (CQP) à l'issue d'une formation pré-qualifiante/qualifiante ou d'une VAE au cours de l'année 2011 ?

| | | |
|--------------------|---------------------------------------|-----|
| | Formation pré-qualifiante/qualifiante | VAE |
| Nombre de salariés | | |

7) Quelles ont été les formations suivies par vos salariés en insertion et les financements obtenus au cours de l'année 2011 ?

| Type de formation | Nombre de salariés | Financement de la formation |
|---|---|---|
| Formation en maîtrise des savoirs de base | Nombre : | <input type="checkbox"/> Compétence clé (DIRECCTE). <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> Compétence clé (Conseil Régional) <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> OPCA <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> OFII _ <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> Autres (<i>précisez le type de financement et le nombre de salariés correspondant</i>) |
| Formations d'ordre périphérique* | *Par "formation d'ordre périphérique", il faut entendre toute formation ne correspondant ni à la maîtrise des savoirs de base, ni à une formation professionnalisante. (exemple : technique de recherche d'emploi, multimédia, hygiène et sécurité, etc) Nombre : | <input type="checkbox"/> Conseil régional. <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> OPCA. <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> PLIE. <u>Nombre de salariés</u> : <input type="checkbox"/> Autres (<i>précisez les types de financement et le nombre de salariés correspondant</i>) |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| <p>Formation professionnali-sante (pré-qualifiante et qualifiante)</p> | <p>Nombre :</p> | <p><input type="checkbox"/> Plan de formation (OPCA). <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> Périodes de professionnalisation (OPCA). <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> Conseil régional (Pôle Régional de formation) Nombre de salariés :</p> <p><input type="checkbox"/> PLIE. <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> CUCS. <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> PUCS. <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> Conseil Général (APRE). <u>Nombre de salariés</u> :</p> <p><input type="checkbox"/> Autres (<i>précisez les types de financement et le nombre de salariés correspondant</i>) </p> |
|--|-----------------------|---|

Annexe 2 : Cadre d'analyse de la recherche

| Hypothèse 1 : l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion favorise un réinvestissement des compétences littéraires dans son contexte social et professionnel | |
|---|---|
| <p><u>Sous-hypothèse 1</u> : Les contextes professionnel et social du sujet sont des cadres propices au réinvestissement des compétences littéraires.</p> | <p><u>Critère A</u>: Les contextes littéraires social et professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pratiques de l'écrit dans ces contextes - les identités scripturales/lectorales liées à ces contextes <p><u>Critère B</u> : Leur investissement à l'écrit</p> <p>(1) La force d'investissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'existence et la quantité d'écrits produits et lus - le temps passé - la fréquence <p>(2) Le type d'investissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les situations de lecture/écriture - la nature et la diversité de ces écrits produits et lus - les conditions de lecture/écriture : supports, brouillons, aides particulières. |
| <p><u>Sous-hypothèse 2</u> : Ces adultes ont un investissement plus grand dans les pratiques de l'écrit (en production et réception).</p> | <p><u>Critère C</u> : La maîtrise de leur environnement social et professionnel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - une compréhension et prise en charge des écrits - un usage possible de l'écriture comme facilitatrice dans la réalisation d'activités (cf |

| | |
|--|---|
| <p><u>Sous-hypothèse 3</u> : L'usage de compétences linguistiques au service d'activités sociales et professionnelles variées favorise chez le sujet une meilleure maîtrise de son environnement.</p> | <p>technologie de l'intellect).</p> <ul style="list-style-type: none"> - une amélioration de leurs situations personnelle et professionnelle liée à la formation en MSB - un gain d'autonomie, d'efficacité et de confiance. |
| <p>Hypothèse 2 : Leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage tendent à se transformer au regard du couplage parcours de formation/insertion</p> | |
| <p><u>Sous-hypothèse 1</u> : Le réinvestissement des compétences littéraires en contexte social et professionnel favorise le développement d'opinions et d'attitudes à l'égard de l'écrit et de soi-même plus conciliantes.</p> <p><u>Sous-hypothèse 2</u> : Le couplage formation/insertion inscrit</p> | <p><u>Critère A</u>: Leurs opinions et attitudes à l'égard du langage écrit</p> <p>(1) Leurs opinions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les raisons de leur envie de lire et d'écrire et de leurs choix de lecture/écriture - les fonctions attribuées à la lecture et à l'écriture et à leurs propres pratiques - leurs jugements vis à vis de leurs pratiques - les difficultés évoquées pour lire/écrire - les sentiments ressentis lors d'activités de lecture/écriture. - les sentiments lors de la réception et de l'envoi d'un écrit <p>(2) Leurs attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diffusion de leurs écrits dans leur entourage - Les différentes situations de lecture/écriture: Dans quel contexte décident-ils de prendre leur stylo ou d'utiliser l'ordinateur pour écrire et de même pour lire ? Comment se comportent-ils lorsqu'ils écrivent ou lisent? <p>- les attitudes lors de la réception et de l'envoi d'un écrit</p> |

| | |
|---|--|
| <p>le sujet dans un rapport à l'apprentissage de l'écrit porteur de sens chez le sujet-apprenant.</p> <p><u>Sous-hypothèse 3</u> : Cet intérêt porté au langage écrit et à sa maîtrise s'actualise à travers des conceptions de la langue et de son fonctionnement plus adaptées.</p> | <p><u>Critère B</u> : leurs manières de parler de la langue et son fonctionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - leurs perceptions du « bien lire/écrire » (normes socio-culturelles + normes de l'école) - leurs opinions et sentiments vis à vis de l'écart entre ce qu'ils réalisent et la norme - la verbalisation des savoirs langagiers - les difficultés liées à l'écrit <p><u>Critère C</u> : leurs rapports à l'apprentissage</p> <p>(1) leurs opinions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le désir d'apprendre - le plaisir d'apprendre - l'utilité, le sens attribués à cet (re)apprentissage sur la langue dans le cadre d'un parcours insertionnel en ACI (notamment au regard de leur activité professionnelle) - les attentes données à cet (re)apprentissage - le sentiment de progression <p>(2) leurs attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les manières d'apprendre - l'engagement dans la formation - le réinvestissement des savoirs travaillés dans le contexte professionnel et personnel |
| <p>Hypothèse 3 : leurs stratégies et fonctionnements à l'écrit montrent un engagement plus fort dans les pratiques de l'écrit</p> | |
| <p><u>Sous-hypothèse 1</u> : L'apprenti lecteur-scripteur s'engage de manière plus autonome dans les pratiques de l'écrit.</p> | <p><u>Critère A</u> : Les modes d'engagement à l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratiques autonomes, dépendantes, interactives |

| | |
|---|---|
| <p><u>Sous-Hypothèse 2</u> : Les stratégies développées à l'écrit montrent un travail sur la trace plus marqué.</p> | <p><u>Critère B</u> : Le travail sur la trace graphique mis en œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes étapes de l'activité de 1) scription et de 2) lecture : 1) brouillon, relecture, auto-correction,... 2) dictionnaire, relevé de mots... |
| <p><u>Sous-hypothèse 3</u> : Leur attention portée à la norme scripturale et à son respect est renforcée.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - les stratégies de contrôle et de révision de l'écrit <p><u>Critère C</u> : l'attention portée au respect de la norme scripturale</p> <ul style="list-style-type: none"> - la conscience des contraintes liées à l'écrit - les procédés pour les prendre en charge |

Annexe 3: Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze salariés-apprenants en T2

| 1 ^{er} thème | Leur parcours personnel |
|--|---|
| Questions principales | Relances |
| Pourriez-vous me parler de vous, de ce que vous avez fait jusqu'à présent? | |
| Pourriez-vous me parler votre parcours professionnel ? | <ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler des emplois que vous avez occupés avant d'entrer en ACI ? (domaines d'activités, type de contrats, durée) - Pourriez-vous me parler de l'activité professionnelle que vous exercez en ACI ? - Quel est votre projet professionnel ? |
| Pourriez-vous me parler de votre scolarité ? | <ul style="list-style-type: none"> - Quels souvenirs vous gardez de l'école ? - Quel est votre parcours scolaire ? A quel âge avez-vous arrêté l'école ? Avez-vous obtenu un diplôme ? - Avez-vous suivi des formations après la fin de votre scolarité ? Dans quels domaines ? |
| Pourriez-vous me parler de votre situation personnelle ? | <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous des enfants ? Quel âge ont-ils ? - Êtes-vous mariés ou en concubinage ? Vivez-vous seul ? - Avez-vous quitté la maison de vos parents (pour les plus jeunes) ? |
| 2 ^{ème} thème | Le réinvestissement des acquis de la formation dans leur environnement social et professionnel |
| Questions principales | Relances |
| <u>Dans le contexte professionnel</u> : Pourriez-vous me parler des changements que vous avez ressentis dans votre travail depuis le suivi de la formation de base ? | |
| Comment ça se passe par rapport à la lecture et à l'écriture au travail ? | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous écrivez plus ou lisez plus au travail ? - C'est à dire qu'est-ce que vous lisiez et écriviez avant la formation et que faites-vous en plus maintenant ? - Vous passez combien de temps à lire dans votre travail ? À écrire ? Et avant la formation |

| | |
|---|--|
| | <p>combien de temps passiez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment faisiez-vous avant la formation quand vous deviez lire et écrire quelque chose au travail ? Et maintenant comment faites-vous ? - Si aide d'un collègue : comment vous aidait-il ? Et maintenant comment ça se passe par rapport aux collègues ? Ressentez-vous toujours le besoin de vous faire aider ? |
| Comment réutilisez-vous ce que vous avez appris dans votre travail ? | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous pourriez m'expliquer ce que vous avez réutilisé dans votre travail ? A quel moment ? Pour faire quoi ? - est-ce que vous comprenez mieux les écrits au travail ? Quels écrits ? - et par rapport à l'écriture comment ça se passe ? |
| Dans votre façon de travailler, est-ce que y a des choses qui ont changé ? | Pourriez-vous me donner un exemple de votre manière de procéder avant la formation ? Et comment procédez-vous depuis la formation ? |
| Selon-vous vos difficultés en lecture/écriture ont-elles eu un impact sur votre travail ? Avez-vous eu besoin d'un accompagnement spécifique ? Racontez-moi. | <ul style="list-style-type: none"> - Pour comprendre ce qu'on vous demandait (règles de sécurité, consignes écrites, règlements, etc). - Pour vous organiser, travailler seul ou en équipe ? - Pour réaliser certaines tâches ? - et comment ça se passe depuis la formation ? Y a-t-il des choses qui vont mieux ? Qui n'ont pas changé ? Pouvez-vous m'expliquer comment ça se passe ? |
| Comment vous vous sentez dans votre travail depuis la formation de base ? | Pourriez-vous m'expliquer ce qui a changé ? |
| <u>Dans le contexte social</u> : Pourriez-vous me parler des changements que vous avez ressentis dans votre vie de tous les jours depuis le suivi de la formation ? | |
| Comment ça se passe par rapport à la lecture et à l'écriture ? | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous écrivez ou lisez plus ? - C'est à dire qu'est-ce que vous lisez à la maison ? Que faites-vous en plus depuis la formation ? - Vous passez combien de temps à lire ? À écrire ? Et avant la formation, vous passiez combien de temps ? - qui écrit en général à la maison ? Est-ce que ça a changé depuis votre formation ? |
| Comment réutilisez-vous ce que vous avez appris en formation dans votre vie de tous les jours ? A quel moment ? Pour quoi faire ? | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous comprenez mieux les écrits que vous lisez ? Quels écrits ? - Et par rapport à l'écriture ? - Qu'est-ce que ça a changé dans votre vie ? |

| | |
|--|---|
| Comment vous sentez-vous dans votre vie de tous les jours depuis le suivi de la formation ? | Pourriez-vous m'expliquez ce qui a changé ? |
| Si pas de réinvestissement : qu'est-ce qui a votre avis explique que la formation en français n'a pas eu d'effet sur votre activité professionnelle et votre vie de tous les jours ? | |
| 3ème thème | Leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage |
| Questions principales | Relances |
| Qu'est-ce que ça représente pour vous lire ? Écrire ? C'est quoi pour vous ? Qu'est-ce qui a changé depuis la formation ? | <ul style="list-style-type: none"> - Ça sert à quoi pour vous ? Est-ce que vous donniez la même utilité à la lecture et l'écriture avant la formation ? - Qu'est-ce que vous ressentez-quand vous lisez ? Vous écrivez ? Et avant la formation est-ce que vous ressentiez la même chose ? - Qu'est-ce que c'est pour vous bien lire ? Bien écrire ? Est-ce que vous aviez la même façon de vois la lecture et l'écriture avant la formation ? C'est à dire ? - si dit ne pas lire/ écrire ou très peu au travail : Pensez-vous que dans une activité professionnelle comme la vôtre on peut avoir besoin de lire et d'écrire ? A quoi selon vous cela peut servir ? |
| Pourriez-vous me parler de comment vous réagissez quand vous recevez un écrit de la part d'un proche ? Pourriez-vous me parler de quand vous écrivez à quelqu'un ? La dernière fois, comment ça s'est passé ? Comment ça se passait avant la formation ? | <p><u>Réception :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous ressentez ? - est-ce que vous conservez le message, est-ce que vous y répondez ? Comment vous y prenez-vous ? <p><u>Production :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous ressentez ? - Comment vous y prenez-vous ? (brouillon, relecture, utilisation d'un dictionnaire, corrections...) - En général, montrez-vous vos écrits à votre entourage ? Pourquoi ? <p>=> est-ce que vous auriez réagi et fait de la même façon avant la formation ?</p> |
| Est-ce que vous pourriez me parler de la formation que vous avez suivi ? | <ul style="list-style-type: none"> - Comment ça s'est passé pour vous la formation ? - Qu'est-ce qui vous a donné envie de suivre la formation ? - Qu'avez-vous pensé de la formation ? |
| Avez-vous senti un changement dans votre façon de lire depuis que vous êtes en formation ? Et dans votre façon d'écrire ? | <ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce que vous avez appris en formation ? - Avez-vous eu l'impression d'avoir progressé ? A quoi voyez-vous que vous avez progressé ? - qu'est-ce qui est difficile pour vous dans la lecture/écriture ? Y a-t-il des choses qui sont plus |

| | |
|---|--|
| | faciles depuis que vous avez suivi la formation ? |
| Qu'est-ce que vous attendez de la formation ? | - A quoi vous a servi la formation ? - Qu'est-ce qu'elle vous a apporté cette formation selon vous ? Et dans le futur qu'est-ce qu'elle peut vous apporter selon vous ? |
| Si pas de changement dans ses conceptions : A votre avis, pourquoi les gens qui écrivent et lisent le font ? A quoi ça leur sert ? Qu'est-ce qui vous paraît important de lire ? Écrire ? | |
| 4ème thème | Leurs fonctionnements et stratégies à l'écrit |
| Questions principales | Relances |
| - Est-ce que vous pourriez m'expliquer comment ça se passe quand vous lisez ? Écrivez ? Comment procédez-vous ? Comment vous faisiez avant la formation quand vous deviez lire ? Écrire ? Quels changements avez-vous ressenti dans votre façon de procéder ? | - Comment vous y prenez-vous ? (brouillon, relecture, utilisation d'un dictionnaire, corrections...) - Quelles aides utilisez-vous (dictionnaire, livre d'orthographe, tierce personne, ect...) - si aide d'une tierce personne : Qui vous aide ? Est-ce toujours la même personne ? Pour quels écrits demandez-vous de l'aide ? Comment ça se passe quand cette personne vous aide ? Que ressentez-vous de vous faire aider ? - En général vous écrivez plutôt avec l'ordinateur/portable ou avec un stylo ? Que préférez-vous ? Pouvez m'expliquer ce choix ? - avez-vous des astuces pour ne pas avoir besoin de lire, écrire ? Par quoi remplacez-vous la lecture ? Écriture ? Au travail ? Dans la vie de tous les jours ? |
| A quoi faites-vous attention quand vous lisez ? Écrivez ? Qu'est-ce qui a changé depuis la formation ? | - Comment ça se passait avant la formation, faisiez-vous attention aux mêmes choses ? |
| Clôture de l'entretien | |
| Imaginez que demain grâce aux nouvelles technologies on est plus besoin ni de lire, ni d'écrire, qu'est-ce que vous en penseriez ? Qu'est-ce que vous en auriez pensé avant de suivre la formation ? | |
| Qu'est-ce que ça vous a fait de parler avec moi de ce que vous lisiez/écriviez de la formation ? Qu'est-ce que vous auriez ressenti si on en avait parlé avant que vous ne suiviez la formation ? | |

Annexe 4 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-sept salariés-apprenants en T1+T2

| 1 ^{er} thème | Leur parcours personnel |
|--|---|
| Questions principales | Relances |
| Pourriez-vous me parler de vous, de ce que vous avez fait jusqu'à présent? | |
| Pourriez-vous me parler votre parcours professionnel ? | <ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler des emplois que vous avez occupés avant d'entrer en ACI ? (domaines d'activités, type de contrats, durée) - Pourriez-vous me parler de l'activité professionnelle que vous exercez en ACI ? - Quel est votre projet professionnel ? |
| Pourriez-vous me parler de votre scolarité ? | <ul style="list-style-type: none"> - Quels souvenirs vous gardez de l'école ? - Quel est votre parcours scolaire ? A quel âge avez-vous arrêté l'école ? Avez-vous obtenu un diplôme ? - Avez-vous suivi des formations après la fin de votre scolarité ? Dans quels domaines ? |
| Pourriez-vous me parler de votre situation personnelle ? | <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous des enfants ? Quel âge ont-ils ? - Êtes-vous mariés ou en concubinage ? Vivez-vous seul ? - Avez-vous quitté la maison de vos parents (pour les plus jeunes) ? |
| 2ème thème | Le réinvestissement des acquis de la formation dans leur environnement social et professionnel |
| Questions principales | Relances |
| <u>Dans le contexte professionnel</u> | |
| Pourriez-vous m'expliquer comment ça se passe au travail par rapport à la lecture/écriture ? | <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous besoin de lire et d'écrire au travail ? - Combien de temps passez-vous à lire/écrire au travail ? Par jour ? Par semaine ? |
| Pourriez-vous me parler de quand vous avez besoin de lire/écrire, comment ça se passe ? | <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous lu/écrit dernièrement au travail ? Pour quoi faire ? - Comment vous vous y prenez ? - Si aide d'un collègue : comment vous aide-t-il ? Pour quoi faire ? |

| | |
|--|---|
| <p>Selon-vous vos difficultés en lecture/écriture ont-elles eu un impact sur votre travail ? Avez-vous eu besoin d'un accompagnement spécifique ? Racontez-moi.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pour comprendre ce qu'on vous demandait (règles de sécurité, consignes écrites, règlements, etc). - Pour vous organiser, travailler seul ou en équipe ? - Pour réaliser certaines tâches ? |
| <p>Comment vous vous sentez dans votre travail ?</p> | |
| <p><u>Dans le contexte social</u></p> | |
| <p>Comment ça se passe dans votre vie de tous les jours par rapport à la lecture et à l'écriture ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous lisez ? Écrivez? - Pour quoi faire ? - Vous passez combien de temps à lire/écrire ? Par jour ? Par semaine ? - Qui écrit en général à la maison ? Qui lit ? |
| <p>Comment vous sentez-vous dans votre vie de tous les jours depuis le suivi de la formation ?</p> | |
| <p>3ème thème</p> | <p>Leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage</p> |
| <p>Questions principales</p> | <p>Relances</p> |
| <p>Qu'est-ce que ça représente pour vous lire ? Écrire ? C'est quoi pour vous ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ça sert à quoi pour vous ? - Qu'est-ce que vous ressentez-quand vous lisez ? Vous écrivez ? - qu'est-ce qui vous donne envie de lire ? Écrire ? - Qu'est-ce que c'est pour vous bien lire ? Bien écrire ? - si dit ne pas lire/ écrire ou très peu au travail : Pensez-vous que dans une activité professionnelle comme la vôtre on peut avoir besoin de lire et d'écrire ? A quoi selon vous cela peut servir ? |
| <p>Pourriez-vous me parler de comment vous réagissez quand vous recevez un écrit de la part d'un proche ? Pourriez-vous me parler de quand vous écrivez à quelqu'un ? La dernière fois, comment ça s'est passé ?</p> | <p><u>Réception :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous ressentez ? - est-ce que vous conservez le message, est-ce que vous y répondez ? Comment vous y prenez-vous ? <p><u>Production :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous ressentez ? - Comment vous y prenez-vous ? (brouillon, relecture, utilisation d'un dictionnaire, corrections...) - En général, montrez-vous vos écrits à votre entourage ? Pourquoi ? |

| | |
|---|--|
| Est-ce que vous pourriez me parler de la formation que vous suivez ? | <ul style="list-style-type: none"> - Comment ça se passe pour vous la formation ? - Qu'est-ce qui vous a donné envie de suivre la formation ? - qu'est-ce que vous aimez travailler avec la formatrice ? - Que pensez-vous de la formation ? |
| Qu'est-ce que vous avez appris en formation ? | - Qu'est-ce qui est difficile pour vous dans la lecture/écriture ? Y a-t-il des choses qui sont faciles ? |
| Qu'est-ce que vous attendez de la formation ? | <ul style="list-style-type: none"> - A quoi peut-elle vous servir selon vous ? Qu'est-ce qu'elle pourrait vous apporter ? - Qu'est-ce qui est important pour vous de travailler avec la formatrice ? |
| Si pas de changement dans ses conceptions de l'écrit: A votre avis, pourquoi les gens qui écrivent et lisent le font ? A quoi ça leur sert ? Qu'est-ce qui vous paraît important de lire ? Écrire ? | |
| 4ème thème | Leurs fonctionnements et stratégies à l'écrit |
| Questions principales | Relances |
| Pourriez-vous me parler de quand vous lisez et écrivez dans votre vie de tous les jours comment ça se passe ? Pourriez-vous me donner un exemple ? | <p><u>pour écrire</u> : Hier, qu'est-ce que vous avez écrit à la maison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous avez procédé ? (brouillon, relecture, utilisation d'un dictionnaire, corrections...) - En général vous écrivez plutôt avec l'ordinateur/portable ou avec un stylo ? Que préférez-vous ? Pouvez m'expliquer ce choix ? - Quelles aides utilisez-vous pour écrire ? (dictionnaire, livre d'orthographe, tierce personne). <p><u>Pour lire</u> : qu'est-ce que vous avez lu hier à la maison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous avez procédé ? - Quelles aides utilisez-vous pour lire ? (dictionnaire, tierce-personne, etc) <p><u>Si aide d'une tierce-personne</u> : comment ça se passe avec les personnes qui vous aident à lire/écrire ? Comment vous aide-t-elle ? Qui est-elle ? Pour quels écrits ? Que ressentez-vous de vous faire aider ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous des astuces pour ne pas avoir besoin de lire, écrire ? Par quoi remplacez-vous la lecture ? Écriture ? Au travail ? Dans la vie de tous les jours ? |
| A quoi faites vous attention quand vous lisez ? Écrivez ? | |

Clôture de l'entretien

Imaginez que demain grâce aux nouvelles technologie on est plus besoin ni de lire, ni d'écrire, qu'est-ce que vous en penseriez ?

Qu'est-ce que ça vous a fait de parler avec moi de ce que vous lisez/écriviez, de la formation ?

Annexe 5 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés avec les formatrices

| 1 ^{er} thème | Leur parcours professionnel |
|--|---|
| Questions principales | Relances |
| Pourrais-tu me parler de ton parcours ? Qu'est-ce qui t-a amené à devenir formatrice en MSB ? | <ul style="list-style-type: none"> - Quels emplois as-tu occupé avant d'être formatrice ? - Quelles études as-tu suivi ? Lien avec le métier de formatrice ? - Comment t'es tu formé au métier de formatrice en MSB ? Diplômes ? Sur le tas ? - Depuis combien de temps es-tu formatrice en MSB ? Depuis combien de temps interviers-tu auprès d'un public en MSB ? |
| 2 ^{ème} thème | Leurs modes d'intervention pédagogique |
| Comment envisages-tu la formation en remise à niveau auprès de salariés en ateliers et chantiers d'insertion ? | |
| Comment choisis-tu les savoirs que tu vas travailler avec les apprenants ? | <ul style="list-style-type: none"> - En fonction de quoi ? - Pourrais-tu me donner quelques exemples ? - Comment envisages-tu la transmission de savoirs sur la langue auprès de salariés-apprenants ? - Comment as-tu organisé ta progression au cours de l'année ? - Qu'est-ce qui est important pour toi de travailler avec ces apprenants ? |
| Comment choisis-tu tes supports ? | <ul style="list-style-type: none"> - En fonction de quoi ? - Liens avec vie pro des salariés ? - Liens avec vie soc ? - As-tu pris contact avec les encadrants techniques des salariés qui participent à ton cours ? Comment ça se passe ? - Quelles ressources utilises-tu ? |
| Comment organises-tu tes séances de cours ? | |
| 3 ^{ème} thème | La perception qu'ont les formatrices des salariés-apprenants et de leurs action envers eux |
| Quels objectifs tu t'es fixé vis à vis de l'apprentissage des salariés ? | <ul style="list-style-type: none"> - Comment les as-tu identifiés ? - Est-ce que tu penses avoir atteint ces objectifs ? |

| | |
|--|---|
| Quelles difficultés as-tu rencontrées dans la formation de remise à niveau auprès de salariés en insertion ? Au contraire, qu'est-ce qui te semblait plus facile ? | - Pourrais-tu me donner des exemples ? |
| Comment tu perçois les salariés en insertion du point de vue de l'apprentissage de la lecture/écriture ? | - d'un point de vue comportemental? Motivationnel ? - d'un point de vue cognitif ? Etc... |
| 4ème thème | Le choix des supports et des activités langagières (auto-confrontation aux traces) |
| Je vais revenir sur trois supports que tu as utilisés auprès de ton groupe, et pour chacun d'eux, je voudrais que tu m'explique, ce qui t'a amené à le choisir et à proposer ces activités ? | - Comment as-tu choisi le support ? - Qu'est-ce qui t'as fait penser qu'il fallait travailler ce type d'exercice ? - Qu'est-ce qui t'as fait penser qu'il fallait travailler ce savoir langagier ? - Qu'est-ce qui t'as fait penser que c'était adapté aux apprenants ? Qu'ils en avaient besoin ? |
| Clôture de l'entretien | |
| Finalement, quels souvenirs tu gardes de cette année de formation ? Comment ça s'est passé pour toi ? | |

Annexe 6 : Grille d'observation des séances de MSB

| Découpage et déroulement de la séance | Type de support (proche de la réalité socio-professionnelle des salariés ?) | Tâches demandées aux apprenants | Remarques diverses |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|--------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Annexe 7 : Profil des témoins

| Prénom et âge | Parcours scolaire et niveau à l'écrit | Situation personnelle | Situation professionnelle antérieure | Activité professionnelle en ACI | Projet professionnel et/ou de formation |
|-----------------------------|---|---|--|---|---|
| Sabine 40 ans | 1ère année BEP couture 1ère année BEP vente Fin de scolarité : 17 ans (enceinte de son 1 ^{er} enfant) Non diplômée Niveau 3 en lecture/écriture | Célibataire Vit avec son fils cadet. 2 enfants (25 et 19 ans) et 2 petits-fils. | Femme au foyer pendant plusieurs années. Puis, missions d'intérim (conditionnement) | Repassage. Depuis un peu plus d'un an | Formation dans l'agro-alimentaire (producteur de ligne) ou dans la vente. |
| Pierre 29 ans | CAP électrotechnique Fin de scolarité : 18 ans Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Vit en concubinage. Deux enfants (4 ans et 17 mois). | Différentes missions d'intérim et travail au noir dans le bâtiment. | Espaces Verts (abattage d'arbres) Depuis 18 mois. | Plaquiste |
| Stéphanie 25 ans | Scolarité jusqu'au collège puis deux ans en classe de rattrapage. Fin de scolarité : 16 ans. Non diplômée Niveau 2 en lecture/écriture | Vit seule avec son fils de 5 ans. | A commencé à travailler à 18 ans comme foraine (5 ans), puis, a élevé son fils. | Maraîchage (ACI) + agent d'entretien (Leclerc) Depuis environ 1 an | Agent d'entretien en centre hospitalier. |
| Nicolas 26 ans | CAP électricité Fin de scolarité : 18 ans. | Vit chez ses parents avec sa sœur. | Opérateur production 5 ans en usine (contrat pro + CDI). | Espaces verts. Depuis 18 mois | Formation à l'AFPA d'installateur |

| | | | | | |
|----------------------------|--|---|--|--|---|
| | Diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Père, ambulancier et mère, assistante maternelle agrée. | Licencié en 2009. Deux ans de chômage | | thermique pour devenir électricien. |
| Claudine 46 ans | 1ère année en classe pré- professionnelle de niveau. Fin de scolarité : 15 ans. Non diplômée Niveau 2 en lecture/écriture | Vit maritalement (2ème époux). 5 enfants (1er mariage) et 2 beaux-enfants de son mari. Fille cadette (18 ans) vit à la maison. | A commencé à travailler en 2006 en tant qu'agent d'entretien (2 ans). Reconnue travailleur handicapé. Stage de 15 jours dans une usine de conditionnement. | Propreté urbaine. Depuis presque deux ans. | Agent d'entretien |
| Jean 48 ans | Scolarité dans un foyer d'apprenti. CAP peinture Fin de scolarité 20 ans. Diplômé Niveau 2 en lecture/écriture | Jeunesse passée dans une maison orpheline Vit en concubinage depuis 8 ans. Pas d'enfant mais fille de sa compagne (23 ans) à la maison. | Période de "voyage", de vie en foyer jusqu'à 40 ans. Agent d'entretien dans un collège (arrêt : problèmes de santé) Agent en propreté urbaine pour la mairie en contrat aidé. 18 mois de chômage avant ACI | Espaces Verts. Depuis 18 mois. | A suivi une formation dans le nettoyage durant son parcours en ACI. Recherche en tant qu'agent d'entretien. |
| Sylvain 42 ans | Scolarité en SES Fin scolarité : 18 ans. Non diplômé Niveau 2 en lecture/écriture | Célibataire. Vit dans la ferme de son père depuis son licenciement économique. | A 18 ans, distribution de prospectus pour un centre équestre (1 an). 10 ans dans la restauration, puis, 5 ans dans le bâtiment (licenciement économique). | Espaces Verts en ACI et chèques Emplois Services en complément. En ACI, depuis 18 mois. | Espaces verts |
| Adrien 32 ans | CAP cuisine. Fin de scolarité : 21 ans A obtenu une CQP de serveur. Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Vit maritalement. Deux enfants de 11 et 7 ans dont un beau- fils qu'il a élevé depuis l'âge de 7 mois | Périodes longues de chômage. Contrat CES avec la mairie en tant que livreur. | Éleveur/animateur Depuis un an. | Travailler dans une ferme ou une animalerie |

| | | | | | |
|----------------------------|--|--|---|--|--|
| Fabrice 37 ans | Fin de scolarité : vers 18 ans. CAP mécanique automobile. Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Vit en concubinage depuis 9 ans. 2 enfants de 4 et 2 ans. Femme enceinte d'un troisième enfant. | Entrée à l'armée à 18 ans (1 an). Intérim dans le bâtiment (3-4 ans). Contrat aidé en restauration du patrimoine (1 an). CDD en usine (3 ans pour Renault et 18 mois pour Toyota) Contrat aidé dans la rénovation de l'habitat. | Éleveur/animateur Depuis 18 mois. | Formation d'agent de sécurité |
| Luc 20 ans | CAP horticulture Fin scolarité : vers 18 ans. Non diplômé Niveau 2 en lecture/écriture | Vit chez ses parents avec un de ses frères. Fratrerie de 5 enfants. | N'a pas travaillé. | Éleveur/animateur Depuis 18 mois | Espaces verts. |
| Juliette 50 ans | Niveau primaire Fin de scolarité : 13/14 ans. Restée à la maison pour s'occuper de ses frères et sœurs (fratérie de 7 enfants) Non diplômée Niveau 3 à l'écrit | Vit en concubinage depuis 34 ans. Trois enfants de 28,26 et 24 ans. 2 derniers et sa petite fille vivent à son domicile. | S'est occupée de ses enfants puis, de ses petit-enfants. A travaillé 1 an en restauration en contrat aidé dans ACI où elle est aujourd'hui. | Éleveur/animateur dans une ferme pédagogique Depuis 18 mois | Pas de projet professionnel |
| Steeve 29 ans | École spécialisée (apprentissage menuiserie). Arrêt scolarité : 20 ans. Non diplômé Niveau 2 en lecture/écriture | Célibataire. Vit chez sa mère. | A travaillé une année dans les espaces verts + bénévolat dans l'animation depuis 7 ans. | Propreté Urbaine, puis espaces verts Depuis environ 1 an | Passer son BAFA pour travailler dans l'animation ou travailler auprès de personnes en situation de handicap. |
| Noëlle 44 ans | 1ère année de CAP couture | Divorcée, trois enfants de 17, 13 et 7 ans dont le | N'a jamais travaillé. S'est occupée de ses enfants. | Propreté Urbaine puis bâtiment. | Au départ, travailler avec les |

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|--|--|---|
| | Fin scolarité : vers 16 ans Non diplômée Niveau 3 en lecture/écriture | dernier en garde alternée. | | Depuis deux ans. | enfants puis dans le bâtiment. |
| Julie 21 ans | Arrêt scolarité à 12 ans A très peu été à l'école (gens du voyage) Non diplômée. Niveau 1 en lecture/écriture | Vit en concubinage, un fils de 2 ans et demi. | A peu travaillé (dans une fête foraine +garde d'enfants) | Propreté Urbaine 6 mois : arrêt pour garder son enfant pendant les vacances scolaires. | Femme de ménage, travailler avec les enfants ou dans la cuisine. |
| Leila 48 ans | Début de scolarité dans un foyer puis dans un collège (BEPC sanitaire et social) Arrêt scolarité : 20 ans Non diplômée Niveau 3 en lecture/écriture | Célibataire sans enfant. A été placée à la DDAS à l'âge de trois ans. | A fait différents contrats SES dans différents domaines (en tant que cuisinière dans un centre de vacances, femme de ménage, etc) + bénévolat au restaurant du cœur Longue période de chômage (7 ans en lien avec dépression) | Propreté Urbaine Une année de contrat (non renouvelé) | Concours d'agent territorial ou création de son entreprise de toilette. |
| Ali 43 ans | Début de scolarité en Algérie (équivalent niveau primaire en France) Arrivé en France à 10 ans : classe d'adaptation pour apprendre le français, puis, classe pré-professionnelle de niveau (apprentissage du métier de fabricant de chambres froides) Fin de scolarité : 16-17 ans Non diplômé | Retour en France depuis 2 ans après son départ à 18 ans pour travailler (bloqué en Algérie pendant 22 ans) Marié, trois enfants de 13, 10 et 6 ans. | A travaillé pendant 10 ans pour une société française en Algérie. Puis différents petits boulots de survie (Barman, culture, maçon) N'a jamais travaillé en France. | Propreté urbaine + travail au noir dans le bâtiment 18 mois en contrat (pas renouvelé pour les 6 derniers mois) | Dans le bâtiment |

| | | | | | |
|----------------------------|---|--|---|--|---|
| | Niveau 1 en lecture/écriture | | | | |
| François 29 ans | BEP maintenance et CAP chaudronnerie Arrêt scolarité : 18 ans Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Célibataire, un fils de 7 ans. | A travaillé dans le bâtiment et dans les espaces verts pendant 4 mois. | Propreté Urbaine. Pendant deux ans | Espaces verts (entreprise trouvée par "piston") |
| Mohamed 52 ans | CAP maçonnerie Arrêt scolarité : 20 ans Non diplômé. Niveau 2 en lecture/écriture | Célibataire, deux enfants indépendants. | A travaillé 8 ans comme ouvrier polyvalent, puis 3 dans la peinture en contrat d'insertion. Longues périodes de chômage. | Propreté urbaine Depuis 9 mois de contrats | Peinture |
| Denis 43 ans | CAP Peinture Fin de scolarité : 16 ans Diplômé Niveau 1 en lecture/écriture | Marié, trois enfants de 10, 3 et 1 ans (dont l'aîné est issu d'un mariage précédent) | Réparateur et réparateur de vélos pendant 8 ans. Contrat de 6 mois dans la peinture avant ACI. | Déchetterie de Valenciennes Depuis environ 1 an | Peintre en bâtiment |
| Romain 30 ans | CAP maçonnerie en SEGPA Certificat professionnel dans le coffrage Fin de scolarité : 18-20 ans Non diplômé Niveau 2 en lecture/écriture | En concubinage, 4 enfants de 11 (vit avec son ex compagne), 6 (jumelles) et 3 ans. | Deux contrats de 18 mois en intérim (travail sur une péniche + montage armature voitures) et autres contrats courts. | Bâtiment Depuis environ 6 mois | Bâtiment (coffrage et maçonnerie) |
| Alain 48 ans | Arrêt scolarité : 16 ans jusqu'en troisième SES | Vit avec sa mère. Séparé, une fille de 2 ans. | Différents contrats d'insertion (CPP, TUC, CAE) + contrats à | Espaces Verts Depuis presque deux | Espaces Verts |

| | | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|-------------------------------------|
| | Cours de rattrapage quelques années. Non diplômé Niveau 1 en lecture/écriture | | durée déterminée dans domaines variés (la pose de radiateurs et de climats, la peinture, les espaces verts) | ans | |
| Béatrice 50 ans | A peu été à l'école (mère malade) Arrêt scolarité : 16 ans A obtenu un CCP plats chauds et pâtisserie durant son parcours en ACI. Non diplômée. Niveau 2 en lecture/écriture | Vit seule, un ami. 5 enfants indépendants. | A élevé ses enfants. Puis, petits contrats dans le ménage (3 et 6 mois), dans la peinture en intérim (1 an). Enfin, 1 an et demi dans le ménage et la restauration. | Restauration | Restauration |
| Damien 22 ans | Scolarité perturbée car a peu été à l'école en étant jeune (gens du voyage) Arrêt scolarité : 17 ans Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Marié (dans sa tradition). Vit chez ses beaux-parents. | N'a pas travaillé avant. | Restauration une année (n'a pas voulu renouveler son contrat) | Pas de projet professionnel précis. |
| Gilles 39 ans | CAP menuiserie Arrêt scolarité 17-18 ans Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Célibataire, pas d'enfants. Vit chez ses parents pour s'occuper d'eux. | Service militaire de 18 à 22 ans. Puis, espaces verts dans le Nord et dans les Vosges. Est revenu dans le Nord pour s'occuper de ses parents malades. 18 mois de chômage avant d'être embauché en ACI. | Espaces naturels sensibles. Depuis presque deux ans. | Chauffeur-livreur. |
| Jordan 27 ans | Arrêt scolarité : 13 ans (gens du voyage). | Vit en concubinage, trois enfants de 8, 6 et 4 ans. | Auto-entrepreneur dans la ferraille + espaces verts pendant deux ans. | Espaces naturels sensibles | Espaces verts en particulier, |

| | | | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|--|
| | Non diplômé. Niveau 3 en lecture/écriture | Sorti de prison depuis peu avant son embauche dans ACI. | | Depuis presque deux ans | autrement dans tous les domaines. |
| Bernard 56 ans | CAP plaquiste Arrêt scolarité : 16 ans. Diplômé. Niveau 3 en lecture/écriture | Vit avec son fils de 28 ans. (femme décédée). Un fils et trois filles indépendants. | Environ 12 années de travail en boîte d'intérim dans différents domaines : briquetier, manutentionnaire, magasinier, etc. | Espaces Naturels sensibles puis maraîchage (problème de dos) | Pas de projet professionnel précis |
| Paul 43 ans | CAP mécanique (1ère année). Arrêt scolarité : 16 ans Non diplômé Niveau 3 en lecture/écriture | Vit maritalement, 6 enfants. | Avant contrat en ACI, au chômage depuis environ 4 années. A travaillé 7 mois comme agent d'entretien et 3-4 ans dans la peinture. | Espaces Verts. Depuis un an et demi. | Espaces Verts |
| Yves 52 ans | CAP boucher Arrêt scolarité : 20 ans. Diplômé Niveau 1 en lecture/écriture | Vit maritalement, une fille de 25 ans et un fils de 23 ans. | Armée à 20 ans. Puis, 20 ans dans le bâtiment, 15 ans dans une boucherie et 5 ans menuisiers. | Espaces Verts+ bâtiment. Depuis deux ans | Pas de projet professionnel. Attend la retraite |

Annexe 8 : Productions écrites de salariés-apprenants pour chacun des niveaux de maîtrise de l'écrit

Niveau 1 :

REDACTION

Quel est pour vous le métier idéal et pourquoi ? (20 lignes minimum)

je veut perçepTRIE POUR MONQ . u de
occup des enfants donec A MANGRE
FAIRE Pa TOI Pete pour Res endorvi
jeu Lire une histores FAIRE en
bisous pour Puc dire NUIT

REDACTION

Quel est pour vous le métier idéal et pourquoi ? (20 lignes minimum)

le métier le plus idéal actuel (Médecin)
parce que il sers des vies et que des
gros comme ça ont n'en travers pas
Souvent et puis il font beaucoup
d'Heures supplémentaires pour éviter de mourir
pas après au malades

FICHE E



Composer un petit texte sur un sujet de votre choix.

Raconter par exemple un souvenir heureux, un film que vous avez vu ou pourquoi vous entrez en formation... Vous pouvez aussi continuer cette phrase : « Je me souviens... »

Je vous ecrie pour prendre DE
vos NOUVELLES depuis que je me
vous est pas vive j'espere que vous
allez Bien et que LUCAS est Bien sage
maintenant je vous embrasse Bien
Fort et à Bientôt

Annexe 9 : Investissement dans les pratiques de l'écrit

Les pratiques de l'écrit liées à l'environnement professionnel :

| Les écrits du travail prescrit | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Les écrits réglementaires | | | |
| Témoins | Activité professionnelle | Type d'écrit | Evolution ¹⁸² investissement |
| Leila, Julie, Mohamed | Propreté Urbaine | Plans des secteurs de la ville à nettoyer | - 1 |
| Juliette | Éleveur/animateur | Fiches techniques (recettes) | = |
| Fabrice | Éleveur/animateur | Fiches techniques (recettes) | -1 |
| Luc | Éleveur/animateur | Modes d'emploi | +1 |
| Stéphanie | Entretien (hors ACI) ¹⁸³ | Modes d'emploi et consignes de sécurité | +2 |
| Jordan | Espaces verts | Modes d'emploi | -1 |
| Béatrice | Restauration | Fiches technique (recettes) | = |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |
| Les écrits "pour faire agir" | | | |
| Luc | Éleveur/animateur | Consignes écrites | +1 |
| Adrien | Éleveur/animateur | Planning | = |
| Fabrice | Éleveur/animateur | Planning | = |

¹⁸² La notation de l'évolution de l'investissement des salariés doit être comprises ainsi : - correspond à un investissement en baisse, + à un investissement en hausse et = à un investissement stable. Nous pondérons ce dernier en fonction du nombre d'écrit évoqué par le salarié. Ainsi, +2 signifie que l'individu à un investissement en progression avec deux écrits réglementaires supplémentaires.

¹⁸³ Cette salariée réalise des petits contrats de courte durée en tant qu'agent d'entretien dans une grande surface en parallèle de son activité professionnelle en ACI.

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|----|
| Sylvain | Chèques emploi service (hors ACI) ¹⁸⁴ | Consignes écrites | = |
| Gilles et Jordan | Espaces naturels sensibles (ENS) | Planning | = |
| Denis | Déchetterie | Planning | = |
| Stéphanie | Entretien (hors ACI) | Planning | = |
| Béatrice | Restauration | Planning | = |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |
| Les écrits démocratiques | | | |
| Leila | PU | Divers affichages présents dans sa structure | = |
| Béatrice | Restauration | Affichage lié aux soirées proposées par le restaurant | = |
| Adrien | Éleveur/animateur | Affichage préventif | +1 |
| Sabine | repasseuse | Consultation des offres d'emploi | = |
| Gilles | Agent en ENS | Documentation liée aux espèces animales et végétales dans la région | = |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |
| Les écrits du travail réel | | | |
| Les écrits "garde mémoire" | | | |
| Luc | Élevage/animation | Mémo mode d'emplois | - |
| Mohamed | PU | - Annotation de chiffres et de croix sur plan des secteurs à nettoyer - Lecture des panneaux de la ville pour mémoriser les | - |

¹⁸⁴ Sylvain effectue des petits travaux chez des particuliers en chèque emploi service en parallèle de son contrat en ACI.

| | | | |
|---|-----------------------------------|--|----|
| | | secteurs | |
| Julie et François | PU | Lecture des panneaux de la ville pour mémoriser les secteurs | - |
| Béatrice | Restauration | Mémo plats du menu du jour | +1 |
| Ali | Bâtiment (hors ACI) | Schéma indiquant les mesures | = |
| Romain | Bâtiment | Schéma indiquant les mesures | = |
| Fabrice | Éleveur/animateur | Liste de course | +1 |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |
| Les écrits "aide aux opérations cognitives" | | | |
| Luc | Éleveur/animateur | Battons pour compter les espèces animales | - |
| Béatrice | restauration | Opérations posées pour calculer recette journalière | +1 |
| Fabrice | Éleveur/animateur | - Liste de course avec indication des éléments nécessaire au calcul du coût total - Opérations posées pour calculer prix total produits à acheter | +2 |
| Denis | Déchetterie | Pointage des différents types de véhicule avant comptabilisation | +1 |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |
| Les écrits relationnels | | | |
| Béatrice | restauration | - commande des sandwiches à réaliser | +1 |
| Juliette | Éleveur/animateur | - mots à ses collègues pour continuation travail | +1 |
| Sylvain | Chèques emploi service (hors ACI) | - petit mot à un patron (réponse) | +1 |
| Autres témoins | Activités diverses | Non évoqué | = |

Les pratiques de l'écrit liées à l'environnement quotidien :

| Les écrits en interaction transactionnelle institutionnelle¹⁸⁵ | | | |
|--|--------------------|----------------------------|--------------------------|
| Les écrits administratifs | | | |
| Témoins | Avant la formation | Depuis la formation | Evolution investissement |
| Fabrice, Noëlle, Leila, Gilles | Gestion autonome | Gestion autonome | = |
| Nicolas, Claudine | Gestion partielle | Gestion autonome | + |
| Stéphanie, Luc, Pierre, Jean et Jordan | Gestion assistée | Gestion partielle | + |
| Juliette, Steeve, Sabine, Alain, Béatrice, Sylvain, Julie Bruno, Paul | Gestion partielle | Gestion partielle | = |
| Adrien, Ali, Denis, Romain | Gestion assistée | Gestion assistée | = |
| Mohamed | Gestion assistée | Gestion assistée | - |
| Les écrits liés à la recherche d'un emploi | | | |
| Julie, Ali, Bernard, Alain, Sylvain | Gestion assistée | Aucune pratique mentionnée | = |
| Steeve, Paul, Fabrice, Juliette | Gestion partielle | Aucune pratique mentionnée | - |
| Nicolas | Gestion partielle | Gestion autonome | + |
| Stéphanie, Nicolas Sabine, Pierre, Nathan, Claudine, Luc, Adrien, Mohammed | Gestion assistée | Gestion partielle | + |

¹⁸⁵ La notation de l'évolution de l'investissement dans les écrits en interaction transactionnelle institutionnelle diffère des précédentes. Elle est indiquée en fonction du mode de gestion (autonome, partiel, assisté) mis en œuvre par le sujet. Un gain d'autonomie est ainsi indiqué par le signe +, une baisse par – et une gestion similaire par =.

| | | | |
|--|---------------------------------------|--------------------------------------|----|
| | | | |
| Noëlle | Gestion partielle | Aucune pratique mentionnée | - |
| Denis | Gestion assistée | Gestion assistée | = |
| Juliette, Ali, Denis | Aucune pratique mentionnée | Aucune pratique mentionnée | = |
| Les écrits en interaction personnelle de type relationnel | | | |
| Les écrits relationnels liés aux nouveaux modes de communication | | | |
| Luc | - SMS (évitement en production) | - Commentaire sur les blogs - SMS | +2 |
| Claudine, Stéphanie, Fabrice, Jean, Pierre, Sabine, Alain, Leila | - SMS | - SMS | = |
| Adrien | - SMS - messages face-book | - SMS - Messages face-book | = |
| Nicolas, Noëlle, Jordan | - SMS - messages face-book | - SMS - Messages face-book | = |
| Juliette | Aucune pratique évoquée | Messages face-book | +1 |
| Ali | - SMS (évitement) | SMS (évitement) | = |
| Sylvain, Bruno, Denis, Mohamed, Béatrice, Gilles | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Romain | - SMS (en réception et/ou production) | SMS (en réception et/ou production) | = |
| Julie, Paul | - SMS - face-book | - SMS - face-book | = |
| Steeve | - SMS | Aucune pratique évoquée | - |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |

| Les écrits relationnels dits "traditionnels" | | | |
|---|---|--|----|
| Stéphanie | - Carte de vœux en réception | - Carte de vœux en production et réception - lettre famille | +2 |
| Sylvain | - Carte de vœux en réception | Carte de vœux en réception | = |
| Julie | Aucune pratique évoquée | Lettre à un ami en prison | +1 |
| Nicolas et Pierre | - Carte postale en réception | Carte postale en réception | = |
| Ali, Alain, Denis, Romain, Bernard, Jordan, Paul, Claudine, Jean, Adrien, Sabine, Fabrice, Noëlle, Luc, Juliette. | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Mohamed | - Évitement (dicte lettre à son fils) | - Lettre à un ami (écriture brouillon) | +1 |
| Steeve | - Petit mot à sa mère | Aucune pratique évoquée | - |
| Leila, Gilles | - Diverses cartes (de vœux, d'anniversaire, postales) | - Diverses cartes (de vœux, d'anniversaire, postales) | = |
| Béatrice | - Lettres (en réception) | - Carte en réception et production (réalisée et en prévision) | +1 |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Les écrits en interaction personnelle de type utilitaire | | | |
| Les écrits de planification et de disposition rationnelle | | | |
| Stéphanie | Aucune pratique évoquée | - Cahier de compte - Liste de course | +2 |
| Luc | Aucune pratique | - Cahier de compte | +1 |
| Claudine | - Cahier de compte - Liste de course | - Cahier de compte - Liste de course | = |

| | | | |
|--|---|---|-----|
| Fabrice | - Cahier de compte - Liste de course - Pense-bête | - Cahier de compte - Liste de course - Pense-bête | = |
| Pierre | - Cahier de compte (vérifie calcul) | - Cahier de compte (vérifie calcul) - Liste de course | + 1 |
| Adrien | Aucune pratique évoquée | - Liste de course | + 1 |
| Juliette | Aucune pratique évoquée | - Liste de course - Pense bête face book | + 2 |
| Sylvain, Jean, Nicolas, Sabine, François et Jordan | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Ali | - Prise de note | - Prise de note | = |
| Alain | - Liste de course - Pense bête (en réception) - Prospectus | - Liste de course - Pense bête (en réception) -Prosepectus | = |
| Leila | - Liste de course - Pense bête - Prospectus | - Liste de course - Pense-bête - Prospectus | = |
| Denis | - Liste de course | Aucune pratique mentionnée | - 1 |
| Noëlle | - Cahier de compte | - Cahier de compte | = |
| Mohamed, Bernard | - Liste de course - Prospectus | -Liste de course - Prospectus | = |
| Romain | - Liste de course (en réception) | - Liste de course (en production et réception) | + 1 |
| Julie | - Pense-bête - Liste de course | Aucune pratique évoquée | - 1 |
| Steeve | - Gestion partielle budget (tutelle) | - Gestion partielle budget (tutelle) | = |

| | | | |
|--|--|--|-----|
| | - Prospectus | - Prospectus | |
| Béatrice | - Pense-bête - Prospectus | - Calcul coût achat courses - Menu de la semaine - Pense-bête - Prospectus | + 2 |
| Gilles | - Prise de note - Liste de course - Prospectus | - Prise de note - Liste de course - Prospectus | = |
| Paul | - Cahier de compte (avec sa femme) | - Cahier de compte (avec sa femme) | = |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Les écrits suscités par une activité de loisir | | | |
| Luc | Aucune pratique évoquée | - Magazines de pêche, de chasse, de foot, d'horticulture. - Règles liées à la pratique de la chasse | +2 |
| Stéphanie | Aucune pratique évoquée | Livres spécialisés (notamment sur le droit du travail) | +1 |
| Pierre | Aucune pratique évoquée | Magazines de chasse et pêche | +1 |
| Nicolas | Aucune pratique évoquée | Magazine de pêche | +1 |
| Sylvain | Aucune pratique évoquée | Revue spécialisée en espaces verts | +1 |
| Fabrice | - Magazines de pêche et d'automobiles - Programme TV | - Magazines de pêche et d'automobiles - Programme TV | = |
| Ali | - Noms de chansons sur Youtube | Noms de chansons sur Youtube | = |
| Julie | - Recettes de cuisine (en réception) - Magasine de décoration | Aucune pratique mentionnée | - 2 |

| | | | |
|----------------------------|---|---|----|
| Béatrice | - Écrits mnémotechniques (point de croix) - Recettes de cuisine (en réception) | - Écrits mnémotechniques (point de croix) - Recettes de cuisine (en réception) | = |
| Gilles | - Revue automobile | Revue automobile | = |
| Juliette | Cahier de recettes (en production) | Cahier de recettes (en production) | = |
| Claudine | Cahier de recettes (en production) | Cahier de recettes (en production) | = |
| Les écrits informationnels | | | |
| Fabrice | - Journal - Programme TV | - Journal - Programme TV | = |
| Adrien | Aucune pratique évoquée | Programme TV | +1 |
| Claudine | Aucune pratique évoquée | Revue détective | +1 |
| Pierre | Aucune pratique évoquée | - Journal - Petite documentation sur internet - Programme TV | +3 |
| Stéphanie | Aucune pratique évoquée | - Horaires de bus - Plans de la ville | +2 |
| Nicolas | Journal : le "feuilleton" | Journal : le "lit" | +1 |
| Ali | Site internet "le bon coin" | Site internet "le bon coin" | = |
| Alain, Steeve | - Journal - Programme TV | - Journal - Programme TV | = |
| Denis | Aucune pratique évoquée | Journal | +1 |
| Noëlle | Étiquette produits (en réception) | Étiquette produits (en réception) | = |
| Mohamed | Journal | Journal | = |
| Julie | Journal (internet) | Aucune pratique évoquée | - |

| | | | |
|---|--|--|----|
| Leila | - Étiquette produits (en réception) - Journal | - Étiquette produits (en réception) - Journal | = |
| Béatrice | Journal | Journal | = |
| Romain | Programme TV (titre et images) | Programme TV (titre et images) | = |
| Bruno | - Journal - revue Détective - Programme TV | - Journal - Revue Détective - Programme TV | = |
| Gilles | - Journal - Revue détective - Programme TV | - Journal - Revue détective - Programme TV | = |
| Jean | Programme TV (regardait les images) | Programme TV : le lit | +1 |
| Paul | - journal - programme TV | - journal - programme TV | = |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Les écrits en interaction personnelle de type littéraire | | | |
| Les écrits ludiques | | | |
| Jean, Denis | Aucune pratique évoquée | Mots mêlés | +1 |
| Juliette, Gilles | Mots mêlés | Mots mêlés (intérêt plus fort) | +1 |
| Claudine, Bernard | Mots mêlés | Mots mêlés | = |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Les écrits type "histoires" | | | |
| Nicolas | Aucune pratique évoquée | Livres d'horreur | +1 |
| Jean | Aucune pratique évoquée | Livres de style San Antonio ou Arlequin | +1 |

| | | | |
|------------------------|--|---------------------------------|----|
| Adrien | Aucune pratique évoquée | Bandes dessinées | +1 |
| Leila | Romans | Plus de pratique, plus le temps | - |
| Béatrice | Aucune pratique évoquée | Roman | +1 |
| Stéphanie | Aucune pratique évoquée | Contes de fées | +1 |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |
| Les écrits d'exception | | | |
| Claudine | Copie de poèmes | Copie de poèmes | = |
| Luc | Copie de poèmes (modèle) | Conception de poèmes | +1 |
| Stéphanie | Aucune pratique évoquée | Petit livre sur sa vie | +1 |
| Béatrice | Aucune pratique évoquée | Petit livre sur sa vie | +1 |
| Noëlle | Conception de poèmes | Aucune pratique évoquée | - |
| Mohammed | Petits écrits sur articles de journaux | Aucune pratique évoquée | - |
| Autres témoins | Aucune pratique évoquée | Aucune pratique évoquée | = |

Annexe 10 : Les quatre figures de l'appropriation et leurs configurations intermédiaires

| La figure de "l'appropriation « en marche » | | | | | |
|--|----------------------------|---------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Fabrice | Les nouveaux impliqués | Les engagés experts | Le mode déconstruction/reconfiguration | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Pierre | Les non engagés contraints | Les nouveaux impliqués | Le mode déconstruction/reconfiguration | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Nicolas | Les non engagés contraints | les nouveaux impliqués | Le mode déconstruction/reconfiguration | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Claudine | Les non-engagés contraints | Les nouveaux usagers | Le mode déconstruction/reconfiguration | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Leila | Les engagés experts | Les désengagés contraints | Le mode conciliant | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Gilles | Les engagés experts | Les engagés experts | Le mode conciliant | Le style intégration | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| La figure de "la transition conceptuelle" | | | | | |
| Mohammed | Les désengagés contraints | les nouveaux usagers | Le mode initiatique | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Jean | Les non engagés contraints | Les nouveau usagers | Le mode initiatique | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication des figures de l'apprendre |

| | | | | | |
|--|------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------------------|--|
| Stéphanie | Les nouveaux usagers | Les nouveaux impliqués | Le mode initiatique | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Luc | Les nouveaux impliqués | Les nouveaux impliqués | Le mode initiatique | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Juliette | Les nouveaux usagers | Les nouveaux usagers | Le mode initiatique | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication partielle des figures de l'apprendre |
| Béatrice | les nouveaux impliqués | les nouveaux impliqués | le mode initiatique | le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication partielle des figures de l'apprendre |
| La figure de "l'appropriation « empêchée »" | | | | | |
| Bernard | Les engagés experts | Les engagés novices | Le mode conciliant | le style évitement | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Noëlle | Les engagés experts | Les désengagés | Le mode conciliant | Le style évitement | L'imbrication des figures de l'apprendre |
| Sabine | Les engagés experts | Les nouveaux usagers | Le mode défensif | Le style réinvestissement-dépendance | L'imbrication partielle des figures de l'apprendre |
| Sylvain | Les nouveaux usagers | les engagés novices | Le mode défensif | Le style évitement | L'imbrication partielle des figures de l'apprendre |
| Romain | Les engagés novices | Les engagés novices | Le mode défensif | Le style évitement | L'imbrication partielle des figures de l'apprendre |
| La figure de "la résistance conceptuelle" | | | | | |
| Alain | Les engagés novices | Les engagés novices | Le mode défensif | Le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |

| | | | | | |
|--------|----------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------------------|---|
| Ali | les engagés novices | Les engagés novices | Le mode défensif | le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |
| Jordan | Les engagés experts | Les engagés novices | Le mode défensif | le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |
| Steve | Les non engagés contraints | Les engagés novices | Le mode défensif | le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |
| Paul | Les non engagés contraints | Les engagés novices | Le mode défensif | Le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |
| Julie | Les désengagés | Les désengagés | Le mode défensif | Le style réinvestissement-dépendance | La non-imbrication des figures de l'apprendre |
| Adrien | Les nouveaux usagers | Les nouveaux usagers | Le mode initiatique | Le style évitement | La non imbrication des figures de l'apprendre |
| Denis | Les nouveaux usagers | Les nouveaux usagers | Le mode initiatique | Le style évitement | La non-imbrication des figures de l'apprendre |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements..... | 3 |
| Sommaire..... | 5 |
| Introduction générale..... | 9 |
| | |
| PARTIE I : L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE, UN ESPACE SPÉCIFIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES "INEMPLOYABLES" | |
| Introduction de la partie I..... | 19 |
| | |
| Chapitre 1 : L'insertion par l'activité économique, un nouveau modèle de cohésion sociale ? | |
| | 21 |
| Introduction..... | 21 |
| I. L'insertion, une nébuleuse polysémique ou diffractée | 22 |
| I.1 De l'intégration à l'insertion : un passage synonyme de déliaison..... | 23 |
| I.1.1 Intégration et cohésion sociale : le travail en tant que "grand intégrateur"..... | 24 |
| I.1.2 Insertion et "diffraction sociale" : la crise du travail au cœur du phénomène | 26 |
| I.2 Les métamorphoses de l'insertion : des référentiels d'action multiples reconfigurés | 28 |
| I.2.1 D'une rationalité éducative à une rationalité économique | 29 |
| I.2.2 D'une logique territoriale à une logique catégorielle | 31 |
| I.3 Une pluralité de mondes désirables : insertion sociale et/ou insertion professionnelle?. | 32 |
| I.3.1 L'insertion sociale ou l'autonomisation sociale | 34 |
| I.3.2 L'insertion professionnelle : | 36 |
| II L'insertion par l'économique, la construction d'un espace spécifique de gestion des "incapables à l'emploi" | 37 |
| II.1 La construction nouvelle d'un compromis entre l'économique et le social : le spectre de nouveaux rapports possibles ?..... | 38 |
| II.1.1 La thèse du fondement d'un nouveau contrat social | 39 |
| II.1.2 La thèse de la subversion libérale du social | 40 |
| II.2 Un espace intermédiaire d'organisation des transitions professionnelles sur le marché du travail : | 41 |
| II.2.1 D'une conception substantialiste de l'employabilité..... | 42 |
| II.2.2 ...à une logique fonctionnelle de normalisation par le travail : le poids normatif de l'entreprise comme modèle..... | 44 |
| II.3 Un espace d'intermédiation synonyme de déstabilisation du marché du travail | 46 |
| II.3.1 Dualisation du marché du travail et constitution d'un second marché du travail | 47 |
| Conclusion du chapitre 1..... | 50 |
| | |
| Chapitre 2: L'insertion par l'activité économique, un accompagnement dans et vers l'emploi, social et professionnel de populations éloignées durablement du marché du travail..... | |
| Introduction..... | 53 |
| I. Construction et configuration du secteur de l'IAE comme acteur clé des politiques de lutte contre les exclusions | 54 |
| I.1 Premières expérimentations et reconnaissances du "handicap" social (1965-1983)..... | 54 |
| I.1.1 Les prémisses de l'insertion par un travail protégé : entre réadaptation et droit au travail | 55 |
| I.1.2 La circulaire n°44 du 10 septembre 1979 et la production d'un cadre réglementaire... .. | 56 |
| I.2 Naissance d'un réseau et premiers soutiens publics (1984 -1997) : | 57 |

| | |
|---|-----------|
| I.2.1 L'existence éphémère des entreprises intermédiaires :..... | 57 |
| I.2.2 Le déplacement de l'Insertion par l'Activité Économique vers "les gisements d'emploi" | 59 |
| I.2.3 L'émergence du dispositif RMI et la légitimation institutionnelle de l'IAE :..... | 60 |
| I.3 L'affiliation de l'insertion par l'activité économique aux politiques publiques : vers la gestion publique de l'emploi et du chômage..... | 61 |
| I.3.1 La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions et la construction d'un cadre réglementaire commun | 62 |
| I.3.2 La loi organique relative aux lois de finances (Lof) et l'évaluation de l'IAE | 64 |
| II. Une double régulation de l'accompagnement, par les règles d'en haut et par les règles d'en bas | 66 |
| II.1 Régulation ascendante et intégration au travail..... | 66 |
| II.2 Régulation descendante et fonction de sas vers l'emploi | 68 |
| II.3 Conjonction des règles et travail coopératif des accompagnants | 70 |
| II.4 Les effets de cette double régulation : profits, pertes et renormalisation ascendante.... | 71 |
| II.4.1 Les effets des règles d'en bas | 72 |
| II.4.2 Les effets des règles d'en haut | 74 |
| II.5 Disjonctions des règles et renormalisation ascendante | 76 |
| III. Accompagnement par la formation de personnes durablement éloignées de l'emploi: le cas des ACI du NPDC..... | 78 |
| III.1 Des salariés en insertion durablement éloignés de l'emploi | 79 |
| III.2 Parcours de formation et obstacles à la formation | 81 |
| Conclusion du Chapitre 2..... | 84 |
| Conclusion de la partie I..... | 87 |

| | |
|---|-----------|
| PARTIE II : LA LITTÉRACIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRIT ET SON APPROPRIATION..... | 89 |
| Introduction de la partie II..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 3 : Culture de l'écrit et ordre littéracien..... | 95 |
| Introduction..... | 95 |
| I. L'ordre littéracien comme raison graphique | 95 |
| I.1 Le stockage et la mémorisation des connaissances | 97 |
| I.2 Le développement de relations sociales scripturales | 99 |
| I.3 La transformation des modes de raisonnement | 100 |
| I.4 Les modes d'accès au savoir et sa nature..... | 104 |
| II. L'ordre littéracien comme système de réalisation linguistique spécifique | 106 |
| II.1 L'ordre scriptural : une successivité linéaire de la chaîne graphique..... | 108 |
| II.2 L'ordre scriptural, une bipolarité réversible de la communication différée | 109 |
| II.2.1 Le niveau interne de la production | 110 |
| II.2.2 Le niveau externe de la production | 111 |
| II.3 L'ordre scriptural et les paramètres à l'œuvre dans la situation de scription | 111 |
| II.3.1 La tâche à accomplir..... | 111 |
| II.3.2 Le choix de l'activité de scription | 112 |
| II.3.3 L'ordre scriptural, un univers de contraintes inhérent à la situation de scription..... | 112 |
| II.4 L'ordre scriptural, une pratique langagière extra-ordinaire | 113 |
| Conclusion du chapitre 3..... | 116 |
| Chapitre 4 : Littéracies, pratiques sociales et culturelles situées..... | 117 |
| Introduction..... | 117 |
| I. L'ancrage socio-culturel des dispositions littéraciennes :..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| I.1 Représentations sociales de l'écrit et "savoir de sens commun" :..... | 119 |
| I.1.2 Représentations sociales de l'écrit et norme | 122 |
| I.2 Habitus littéracien et rapports au langage | 125 |
| I.2.1 Habitus et classe sociale : la théorie de la reproduction sociale..... | 125 |
| I.2.2 Culture et langage : la théorie de la domination sociale..... | 127 |
| I.2.3 Sociologie "sans sujet" versus sociologie du sujet..... | 128 |
| II. L'ancrage contextuel des dispositions littéraciennes | 130 |
| II.1 Domaines littéraciens et institutions sociales : une configuration cohérente de pratiques | 131 |
| II.1.1 Domaines littéraciens et communautés de pratique : des relations de pouvoir sous-jacentes..... | 132 |
| II.1.2 Littéracies dominantes/littéracies vernaculaires : une perméabilité des domaines..... | 133 |
| II.2 Littéracie et histoire sociale : l'inscription socio-historique des dispositions littéraciennes | 135 |
| II.2.1 Littéracie professionnelle et transformation du travail : la question de la part langagière au travail..... | 136 |
| II.2.2 Littéracie et professionnalisation : dimension opérationnelle et sélective de la formation linguistique..... | 137 |
| II.3 Littéracie et indexalité du langage | 139 |
| II.3.1 Littéracie professionnelle et univers technique | 139 |
| II.3.2 Littéracie professionnelle et plurisémiocité..... | 141 |
| II.4 Littéracie, rôles et identités sociales | 143 |
| Conclusion du chapitre 4..... | 146 |
| Chapitre 5 : Littéracie et appropriation, l'acculturation à l'écrit en toile de fond..... | 147 |
| Introduction..... | 147 |
| I. Apprendre, un processus de transformation conceptuelle opéré par le sujet :..... | 147 |
| I.1 Le modèle allostérique de l'apprendre :..... | 148 |
| I.1.1 Une approche dynamique et systémique de l'apprendre :..... | 148 |
| I.1.2 Apprendre, un triptyque transformation-sujet-environnement :..... | 150 |
| I.1.3 L'environnement didactique : entre perturbation et régulation cognitive..... | 153 |
| I.2 La théorie du noyau central : constitution et transformation des représentations..... | 156 |
| I.2.1 Les dynamiques de transformation d'une représentation sociale : une approche systémique de la représentation..... | 156 |
| I.2.2 Représentations sociales de l'écrit et dynamiques d'apprentissage | 159 |
| II Appropriation de l'écrit et processus d'acculturation à l'ordre littéracien | 161 |
| II.1 L'appropriation de l'écrit, une "mutation des cohérences symboliques" | 163 |
| II.1.1 Écriture et forme scolaire:..... | 164 |
| II.1.2 Écriture et rapports socio-différenciés au langage | 166 |
| II.2 L'appropriation de l'écrit, la construction d'un rapport de savoir au monde..... | 169 |
| II.2.1 Écriture et rapport secondarisé au savoir..... | 170 |
| II.2.2 Écriture et rapport épistémique au savoir..... | 173 |
| II.3 L'appropriation de l'écrit, un processus de transformation des rapports à l'écrit du sujet | 174 |
| Conclusion du chapitre 5..... | 176 |
| Conclusion de la partie II..... | 177 |

| | |
|--|-----|
| Partie III : CONTINUITÉS ET POINTS DE RUPTURE DANS LES RAPPORTS À L'ÉCRIT | 181 |
| Introduction de la partie III | 183 |
| Chapitre 6 : Présentation de l'enquête de terrain | 185 |
| Introduction..... | 185 |
| I. Les principes méthodologiques de la recherche : sur le chemin de la compréhension..... | 185 |
| I.1 Posture analytique et statut de la parole du témoin :..... | 186 |
| I.2 Approche située et globale des processus évolutifs des rapports à l'écrit:..... | 188 |
| I.3 Posture et implication du chercheur :..... | 189 |
| II. Protocole d'investigation mis en œuvre :..... | 192 |
| II.1 Retour sur la problématique et présentation du cadre d'analyse :..... | 192 |
| II.1.1 Hypothèse 1 : l'inscription du sujet dans un parcours d'insertion favorise un réinvestissement des compétences littéraciennes dans son contexte social et professionnel | 193 |
| II.1.2 Hypothèse 2 : leurs conceptions de la langue écrite et de son apprentissage tendent à se transformer au regard du couplage parcours de formation/insertion..... | 193 |
| II.1.3 Hypothèse 3 : leurs stratégies et fonctionnements à l'écrit montrent un engagement plus fort dans les pratiques de l'écrit..... | 194 |
| II.2 Modalités d'élaboration du corpus :..... | 194 |
| II.2.1 Des méthodes d'investigation en vue de saisir les processus évolutifs des rapports à l'écrit:..... | 195 |
| II.2.2 Des méthodes d'investigation en vue de saisir le contexte littéracien des témoins :... | 196 |
| III. Les caractéristiques des terrains d'investigation | 198 |
| III.1 Choix des terrains d'investigation | 198 |
| III.2 Brève présentation de ces terrains | 199 |
| III.2.1 La Ferme des Vanneaux à Roost Warendin | 200 |
| III.2.2 Ageval à Valenciennes :..... | 201 |
| III.2.3 Quoi de neuf docteur (QND) à Villeneuve d'Ascq | 201 |
| III.3 Profil des témoins ciblés par l'enquête:..... | 202 |
| III.3.1 Profil des témoins "salariés-apprenants"..... | 202 |
| III.3.2 Profil des témoins "formatrices" | 207 |
| Conclusion du chapitre 6..... | 208 |
| Chapitre 7 : Littéracies professionnelles et quotidiennes, des pratiques situées dépendantes de leur contexte littéracien | 211 |
| Introduction..... | 211 |
| I. "Littéracie restreinte" en ACI et accompagnement dans l'emploi | 212 |
| I.1 Un contexte professionnel limitant les pratiques de l'écrit | 212 |
| I.1.1 Domaines d'activité/emplois peu qualifiés et manuels en ACI | 212 |
| I.1.2 Modes pratiques oraux visuels d'appropriation du poste de travail | 215 |
| I.1.3 Caractère rudimentaire des pratiques de l'écrit en ACI..... | 216 |
| I.1.4 Travail coopératif et réseaux professionnels de soutien à l'écrit : évitement versus émergence de pratiques de l'écrit..... | 217 |
| I.2 Une progression faible de l'investissement dans les pratiques de l'écrit professionnel... .. | 219 |
| I.2.1 Des pratiques de l'écrit du travail prescrit stables | 219 |
| I.2.2 Des pratiques de l'écrit démocratique stables:..... | 227 |
| I.2.3 Des pratiques de l'écrit du travail réel en progression plus marquée | 230 |
| I.3 Quatre configurations en termes de progression de l'investissement de l'écrit professionnel : | 235 |
| I.3.1 Un non-investissement stable : "les non-engagés contraints" | 235 |
| I.3.2 Un investissement stable : "les engagés novices" et "les engagés experts"..... | 236 |

| | |
|--|-----|
| I.3.3 Un investissement en progression : "les nouveaux pratiquants" et "les nouveaux impliqués" | 237 |
| I.3.4 Une régression de l'investissement : "les désengagés contraints"..... | 237 |
| II. Littéracie quotidienne restreinte versus élargie et contexte social et familial | 238 |
| II.1 Un contexte social et familial déterminant les pratiques de l'écrit quotidien | 238 |
| II.1.1 Identités familiales et rôle du sujet dans le foyer..... | 238 |
| II.1.2 Réseaux sociaux et familiaux de soutien : évitement versus émergence de pratiques de l'écrit..... | 243 |
| II.2 Une progression plus marquée dans les pratiques de l'écrit quotidien | 244 |
| II.2.1 Des pratiques de l'écrit en interaction transactionnelle institutionnelle en progression faible :..... | 245 |
| II.2.2 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle de type relationnel en progression faible:..... | 251 |
| II.2.3 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle tournées vers soi de type utilitaire en progression faible :..... | 257 |
| II.2.4 Les pratiques de l'écrit en interaction personnelle tournées vers soi et/ou ses proches de type littéraire, un investissement faible en progression moyenne | 264 |
| II.3 Trois configurations en termes de progression de l'investissement de l'écrit quotidien | 270 |
| II.3.1 Un investissement stable : "les engagés novices" et "les engagés experts"..... | 270 |
| II.3.2 Un investissement en progression : "les nouveaux pratiquants" et "les nouveaux impliqués"..... | 271 |
| II.3.3 Un investissement en régression : "les désengagés contraints"..... | 271 |
| Conclusion du chapitre 7..... | 272 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 8 : Appropriation et processus d'acculturation à l'écrit..... | 273 |
| Introduction..... | 273 |
| I. Les conceptions liées à l'écrit : lire et écrire, entre engagement et résistance..... | 274 |
| I.1 Des conceptions initiales de l'écrit persistantes : un obstacle à l'appropriation de l'écrit | 274 |
| I.1.1 Une intériorisation durable de pratiques de travail sans recours à l'écrit | 275 |
| I.1.2 Des conceptions "restreintes de l'écrit" : une image fonctionnelle et scolaire de l'écrit | 277 |
| I.1.3 Des sentiments conflictuels envers l'écrit | 279 |
| I.2 Des conceptions initiales de l'écrit en transformation : un processus d'appropriation en marche..... | 283 |
| I.2.1 Une reconnaissance des possibilités offertes par l'écrit : vers un élargissement des fonctions attribuées à l'écrit..... | 284 |
| I.2.2 Une relation plus apaisée à l'écrit | 286 |
| I.3 Trois configurations en termes de transformations conceptuelles | 289 |
| I.3.1 Le maintien des conceptions initiales : le mode défensif et le mode conciliant..... | 289 |
| I.3.2 La transformation partielle des conceptions initiales : le mode initiatique..... | 290 |
| I.3.3 L'abandon des conceptions initiales : le mode de la déconstruction/reconfiguration... | 291 |
| II Les fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit : entre persistance et changements dans les procédures..... | 291 |
| II.1 Des fonctionnements et stratégies vis à vis de l'écrit persistants : un obstacle à l'appropriation de l'écrit..... | 292 |
| II.1.1 Une primauté accordée au sens pratique et à l'oralité | 294 |
| II.1.2 Un recours persistant aux stratégies de contournement de l'écrit | 295 |
| II.1.3 Un travail sur la trace faible : | 297 |
| II.2 Une transformation des fonctionnements et stratégies à l'écrit : un travail sur la trace plus marqué..... | 299 |
| II.2.1 Le développement de fonctionnements plus autonomes | 299 |

| | |
|---|-----|
| II.2.2 Un intérêt grandissant pour la norme scripturale | 301 |
| II.2.3 Des stratégies de contrôle de leur activité en progression | 303 |
| II.3 Trois configurations en termes de transformations des fonctionnements et stratégies à l'écrit | 306 |
| II.3.1 Un maintien des fonctionnements et stratégies initiales : le style évitement..... | 306 |
| II.3.2 Une transformation partielle des fonctionnements et stratégies à l'écrit : le style réinvestissement-dépendance..... | 307 |
| II.3.3 L'abandon des fonctionnements et stratégies à l'écrit : le style intégration..... | 307 |
| III. Les éléments constitutifs du rapport au savoir : entre signifiante et dénégation de l'apprendre | 308 |
| III.1 Des modes d'action pédagogique différenciés : la question de l'offre de signification faite aux apprenants-salariés..... | 309 |
| III.1.1 Des situations de confrontation à la réalité linguistique différenciées : démarche inductive versus démarche déductive et nature des contenus transmis..... | 310 |
| III.1.2 Un travail sur le sens des apprentissages différencié : la question de la contextualisation des savoirs..... | 314 |
| III.2 Le rapport à l'apprentissage de l'écrit : la question du sens donné à la formation dans le cadre d'un parcours d'insertion par le travail..... | 319 |
| III.2.1 Le rapport épistémique au savoir lire-écrire : apprendre et agir..... | 320 |
| III.2.2 Le rapport identitaire au savoir : apprendre et (re)configuration identitaire..... | 328 |
| III.2.3 Le rapport social au savoir : vers l'aspiration de trouver un nouveau métier..... | 333 |
| III.3 Trois configurations en termes de rapports à l'apprentissage | 337 |
| III.3.1 Une imbrication des figures de l'apprendre | 337 |
| III.3.2 Une imbrication partielle des figures de l'apprendre | 338 |
| III.3.3 La non imbrication des figures de l'apprendre | 338 |
| Conclusion du chapitre 8..... | 339 |
| | |
| Chapitre 9 : Comprendre l'appropriation de l'écrit en contexte d'insertion par le travail | 341 |
| Introduction..... | 341 |
| I. Quatre figures de l'appropriation de l'écrit dégagees | 341 |
| I.1 La figure de "l'appropriation « en marche »"..... | 342 |
| I.2 La figure de "la transition conceptuelle" | 344 |
| I.3 La figure de "l'appropriation « empêchée »" | 346 |
| I.4 La figure de "la résistance conceptuelle" | 348 |
| II. Les critères explicatifs entrant en jeu dans l'appropriation de l'écrit | 350 |
| II.1 Les variables individuelles liées à l'apprenti lecteur-scripteur | 351 |
| II.2 Les variables contextuelles liées aux environnements professionnels et quotidiens du sujet | 353 |
| II.3 les variables liées à l'offre de formation et aux pratiques pédagogiques | 354 |
| Conclusion du chapitre 9..... | 356 |
| | |
| Conclusion de la partie III | 357 |
| | |
| Conclusion Générale | 361 |
| | |
| Index des noms cités..... | 369 |
| Table des tableaux et des schémas..... | 373 |
| Bibliographie..... | 375 |

| | |
|---|-----|
| Table des annexes..... | 395 |
| Annexe 1 : Questionnaire - État des lieux des ACI du Nord-Pas-de-Calais..... | 396 |
| Annexe 2 : Cadre d'analyse de la recherche..... | 400 |
| Annexe 3: Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze salariés-apprenants en T2 | 404 |
| Annexe 4 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-sept salariés-apprenants en T1+T2..... | 408 |
| Annexe 5 : Grille des entretiens semi-directifs réalisés avec les formatrices..... | 412 |
| Annexe 6 : Grille d'observation des séances de MSB..... | 414 |
| Annexe 7 : Profil des témoins..... | 415 |
| Annexe 8 : Productions écrites de salariés-apprenants pour chacun des niveaux de maîtrise de l'écrit | 422 |
| Annexe 9 : Investissement dans les pratiques de l'écrit..... | 425 |
| Annexe 10 : Les quatre figures de l'appropriation et leurs configurations intermédiaires..... | 436 |

Résumé

La présente thèse porte sur l'appropriation de l'écrit chez des adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" inscrits dans un parcours d'insertion par le travail. Plus spécifiquement, elle examine cette appropriation au regard des changements opérés dans les rapports à l'écrit de ces apprentis lecteurs-scripteurs. En outre, ce travail propose une réflexion sur les incidences de l'articulation formation/insertion sur les processus évolutifs des rapports à l'écrit.

La notion de littéracie convoquée dans ce travail a constitué un cadre heuristique pour penser ces transformations, son caractère pluridisciplinaire et multidimensionnel autorisant la prise en compte d'un ensemble d'aspects entrant en jeu dans la relation qui lie le sujet à l'écrit. Ces apports ont constitué des repères pour appréhender les changements en cours, sous l'angle des continuités et points de rupture dans les rapports à l'écrit. Notre approche globale et située du phénomène nous a conduit à développer une démarche d'enquête reposant sur la combinaison de plusieurs méthodes d'investigation (entretiens formels et informels, observations) mises en œuvre en vue de saisir, d'une part, les processus évolutifs des rapports à l'écrit, d'autre part, les contextes littéraciens (de travail et de formation) dans lesquels étaient intégrés les vingt-huit témoins de notre enquête.

L'analyse de notre corpus montre les effets limités du couplage parcours de formation/insertion ; de façon majoritaire cette association donne lieu à des reconfigurations partielles et au maintien d'un ensemble de conceptions et attitudes face à l'écrit persistantes chez des apprentis lecteurs-scripteurs. Toutefois, les quatre figures de l'appropriation dégagées mettent en évidence les effets différenciés de ce couplage ; c'est au confluent de trois critères explicatifs (le niveau à l'écrit, les contextes littéraciens et les modes d'action pédagogiques) que réside la compréhension de ces différences.

Mots-clés : insertion par l'économique – formation de base – insécurité à l'écrit – littéracie – appropriation/acculturation – rapports à l'écrit – ordre littéracien – pratique sociale située.

Abstract

The present dissertation deals with the appropriation of writing skills by adults in situation of writing insecurity, and enrolled in a social integration through work program. More specifically, the appropriation process is examined in the light of changes at work in learners' relationship to writing and reading. Besides, the research presents a reflection on the impact of training-social integration linkage upon the progressive transformation of relationship to writing and reading.

The notion of literacy mobilized in this work turned out to be a heuristic framework to think of these issues. Its multidisciplinary and multidimensional nature allows considering a set of aspects at stake in individual's relationship to writing. Hence, it helps us as a reference to grasp changes taking place in terms of continuity and breaking points.

Our global situated approach of the phenomenon led us to carry out a research based on several methods combination (formal and informal interview, observation). This mix of methods aimed to understand on the one hand, the progressive process at work regarding relationship to writing; on the other hand, it aimed to figure out literacy contexts, the work one and the training one, where were integrated the twenty eight witnesses of our survey.

The corpus analysis highlights the limited training-social integration coupling effects. By in large, this association gives rise to partial reconfigurations. It also underscores among those learners the remaining of enduring conception and stance concerning writing.

However, the four drawn out patterns of appropriation underline differentiated effects produced by this linkage. The understanding of these differences lies at the confluence of three explanatory criteria (writing skills, literacy contexts, pedagogical activity and approach).

Keywords : active inclusion - literacy and basic skills program - writing insecurity - literacy - acculturation - relationship to writing - literacy order - situated social practice.