

Les effets d'une formation de base sur les rapports à l'écriture d'adultes en situation d'insécurité scripturale inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique

Katell Bellegarde *Université de Lille 1*

Depuis le milieu des années 80, un nombre important de travaux ont été menés afin de mieux connaître les adultes éprouvant des difficultés dans la maîtrise de l'écrit. Certains s'intéressent au profil socio-économique des populations concernées, à leurs pratiques culturelles, à leurs parcours et trajectoire personnels, 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 dits de « faible niveau de scolarisation et de qualification ». 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, 2008).

Dans la lignée de ces travaux, cette contribution propose de présenter les premiers apports d'une recherche doctorale (en cours) qui interroge les rapports à l'écriture d'adultes « en situation d'insécurité scripturale » inscrits dans un parcours d'insertion par l'activité économique.

De façon plus spécifique, ce travail questionne l'appropriation de l'écrit (Besse, Petiot-Poirson, Petit Charles, 2003) chez des adultes en difficulté face à l'écrit, 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 tente d'appréhender les effets d'une formation à l'écrit (dite de base) sur les rapports à l'écriture d'adultes « en situation d'insécurité scripturale ».

1. LA LITTÉRATIE, UNE NOTION POUR PENSER LES RAPPORTS À L'ÉCRITURE ET SON APPROPRIATION

Notre questionnement porte sur les concepts de rapports à l'écriture et d'appropriation de l'écrit que nous avons souhaité interroger à l'aune de la notion de littératie qui permet de penser le contexte littératien dans lequel évolue et se construit tout sujet. Avant de montrer dans quelles mesures cette notion constitue une grille de lecture pour ce travail, nous proposons de définir les deux notions-clés de cette recherche, celles de rapports à l'écriture et d'appropriation.

1.1 Définition des rapports à l'écriture retenue

Partant du postulat de Dabène (1987), à savoir que « les motivations-représentations » à l'égard de l'écrit font partie intégrante de la compétence scripturale¹, Barré-de Miniac considère « le rapport à l'écriture » comme un phénomène plus englobant constitutif de ces mêmes compétences scripturales. Ce chercheur 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. Ce cadre analytique a constitué un premier outil heuristique pour notre propre travail de recherche. Ce dernier nous invite à penser le sujet dans la complexité de ses relations à l'écrit puisque les dimensions envisagées s'influencent mutuellement de part les *interactions complexes et évolutives entre des aspects affectifs, cognitifs et linguistiques* (Barré-de Miniac, 2000, p. 25).

Les recherches bibliographiques autour des rapports à l'écriture laissent apparaître un non consensus quant à l'usage de cette notion au singulier ou au pluriel. Dans le premier cas, la conception unifiante de ce rapport 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'écriture. 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'écriture en général.

En référence aux travaux de Bautier (1995, 2002) sur le rapport au langage, de Barré-De

¹ 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).

Miniac (2000) sur le rapport à l'écriture, de Leclercq (1999, 2008) sur les rapports à l'écrit et de Chartrand et Blaser (2008) sur le rapport à l'écrit, nous proposons d'envisager les rapports à l'écrit 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 (Bellegarde, Leclercq, à paraître).

1.2 Appropriation, modification des rapports à l'écriture du sujet

La complexité qui lie le sujet à l'objet-écrit amène Besse et al. (2003) à appréhender la nature des difficultés à l'écrit d'adultes au regard du processus d'intégration individuelle de la communication écrite. Nommé appropriation de l'écrit, ce dernier désigne *un processus fonctionnel interne au sujet, contribuant à intégrer l'ensemble des pratiques expérimentées et des savoirs construits, mais aussi processus ouvert aux influences externes* (Besse, 1990, p.121). Dans la lignée des travaux de Giordan (1998), nous faisons le choix de parler de conceptions et non de représentations de l'écrit. Ce terme nous semble davantage révéler le rapport intime qu'entretient le sujet à la langue, la vision individuelle qu'il s'en est construite à partir de son histoire, de ses observations et expériences successives du monde littéraire. En effet, il faut bien voir cette construction comme un processus qui débute avant l'école, dans un ensemble de situations et de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles qui se modifie au contact de l'école et de l'institution scolaire et continue à se développer après l'école du fait de ses activités personnelles, sociales, professionnelles, culturelles (Besse et al., 2003). Ce constat conduit Besse et al. (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. Cette utilisation de la notion d'appropriation de l'écrit invite à une prise en compte simultanée de la structure et du fonctionnement de l'appropriation pour identifier des formes particulières d'organisation des rapports à l'écrit. Les investigations empiriques de ces auteurs (Besse et al., 2003) ont montré que le maintien dans un même mode de rapports à l'écrit permettrait de comprendre pourquoi certaines actions de réapprentissage peuvent se révéler inefficaces sur du long terme. Ce sont alors certaines conceptions de l'écrit que se sont forgées les individus au cours de leur parcours personnel qui peuvent s'avérer être un obstacle à l'appropriation. Ainsi, l'appropriation de l'écrit suppose une modification des rapports à l'écriture chez le sujet.

1.3 Les apports de la littératie pour notre questionnement

La notion de littératie envisage à la fois les représentations et les pratiques de l'écrit ainsi que leur contexte de réalisation. Penser les rapports à l'écriture de sujets dans leur contexte littéraire, c'est alors identifier les diverses pratiques d'écriture, leur inscription dans différentes sphères de la vie quotidienne et professionnelle ainsi que les représentations sous-jacentes à ces pratiques et sphères d'usage. Barré-De Miniac évoque la potentialité de cette notion qui envisage *la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre* (Barré-De Miniac et al., 2004, p. 8). La notion de littératie nous invite à interroger les rapports à l'écriture et l'appropriation de l'écrit en termes de pratiques et de représentations liées au langage écrit.

Les usages scientifiques de la notion de littératie donnent 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'«oralité»* (Fraenkel, 2002, p.349). Ces trois sens attribués à la notion de littératies ne sont pas exclusifs les uns des autres mais apparaissent comme des grandes tendances. Rejetant l'usage restreint de la littératie qui désigne la maîtrise du code écrit, nous rejoignons la conception large de ce terme 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). Dans cette acception, l'étude de la littératie consiste à observer les modalités d'appropriation de l'écrit, les fonctions attribuées à son emploi dans des espaces sociaux différents. Cette notion apparaît très proche de celle de rapports à l'écriture et de la définition que nous avons pu en donner précédemment. Toutes deux nous invitent à identifier les pratiques et représentations liées à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage. Pour autant, le point de vue adopté est différent : la notion de rapports à l'écriture offre une conception individuelle, intime de la relation qui lie le sujet à l'objet-écrit, à la façon dont il se l'approprie, lui donne du sens ; celle de littératie s'inscrit dans une conception sociale de l'écrit, social qui façonne les représentations et pratiques de l'écriture.

Dans le cadre de cette contribution, nous retiendrons trois aspects de la notion de littératie qui nous permettront de questionner les rapports à l'écriture des sujets inscrits dans une société dite «littéracienne». D'une part, nous proposerons de définir la littératie comme une pratique sociale et culturelle située afin de comprendre dans quelles mesures le contexte scriptural façonne les relations à l'écrit du sujet. Dans un second temps, nous montrerons les effets sur la pensée humaine de ce code langagier en tant que technologie de l'intellect. Enfin, l'appropriation de la littératie nous amènera à questionner le processus d'acculturation qu'elle suppose.

Littératie, pratiques sociales et culturelles situées

L'acception la plus fréquente de la littératie est de la définir comme une pratique sociale puisque *la lecture et l'écriture sont enracinées au cœur même des activités de la vie courante* (Barton, 1990, p.175). L'écrit ne fait alors plus 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). Cet ancrage contextuel différencié et différenciateur nous invite à parler de littératies 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 (Barton et Hamilton, 2010) en fonction de son propre schéma.

Par ailleurs, considérer la littératie comme une pratique sociale nous invite à questionner le but inhérent aux pratiques de l'écrit qui s'inscrivent dans une visée plus large que lire et/ou écrire. Ces 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. La question des partages entre oral et écrit se pose en fonction de la sphère sociale et culturelle dans laquelle se réalisent ces pratiques.

Dans le cadre de notre recherche, cette conception située de la littératie, nous permet d'interroger tout particulièrement le contexte d'inscription des sujets enquêtés dans la sphère de l'insertion par l'activité économique, sphère qui modèle des relations à l'écrit singulières.

Littératie et «technologie de l'intellect»

Selon l'anthropologue Goody, la littératie se définit comme la «culture de l'écrit» en opposition à la «culture de l'oral». L'invention et l'adoption d'une nouvelle technologie de communication, l'écriture, aurait modifié les pratiques sociales de la société ainsi que les processus cognitifs des personnes intégrées dans ce nouveau contexte littéracien. Nous ne nous attarderons pas, ici, sur les débats et critiques liés à la position de cet auteur jugée, parfois, d'évolutionnisme culturel mais proposons de comprendre les effets de l'écriture sur la pensée humaine. D'une part, 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.

D'autre part, l'écriture procure une matérialité à la pensée, matérialité qui instaure une distance spécifique vis à vis du langage, *transforme le langage en objet de pensée* (Olson, 2006, p86). En tant que technologie de l'intellect, elle se présente comme une aide aux opérations cognitives: *[l'écriture] donne aux gens la possibilité culturelle d'analyser, de fragmenter, de disséquer et de recomposer la parole; [...] elle transforme le langage parlé: elle en extrait et abstrait les éléments, elle permet de procéder à des examens rétrospectifs; ainsi la communication par l'œil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix* (Goody, 1979, p. 221).

Les opérations cognitives induites et renforcées par l'usage de l'écrit pourraient alors expliquer les difficultés de sujets dans certaines situations particulières. Cependant, le recours à l'écrit pourrait aussi être influencé par cette fonction d'aide aux processus cognitifs.

Des personnes en parcours de réapprentissage des savoirs de base réinvestiraient alors dans leur vie sociale et professionnelle cette fonction de technologie de l'intellect que procure l'écriture.

Littératie et appropriation: l'acculturation de l'écrit en toile de fond

Au regard des travaux de Besse et al. (2003), l'appropriation de l'écrit est envisagée en termes de modifications opérées dans les rapports à l'écrit des sujets. Ainsi, le réapprentissage des savoirs de base induit un processus d'acculturation à un certain ordre du monde: *entrer dans l'écrit signifie [...] entrer dans un autre univers, dans une culture de l'écrit qui modifie ou du moins est susceptible de modifier, le rapport à la parole et à la langue voire au monde* (Reuter, 2006, p.132). Ce nouveau rapport au monde peut 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 célèbre travail sur les classes populaires, «the uses of literacy», Hoggart (1957) propose une analyse des pratiques de l'écrit en milieu populaire en tenant compte de ce contexte culturel particulier et du contexte littératien dans lequel il s'intègre. 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. Ces usagers s'approprient alors les pratiques de l'écrit du contexte littératien en fonction de «leurs valeurs» et «styles de vie» qui guident leurs usages culturels de l'écrit.

Ainsi, des résistances au processus d'acculturation induit par le ré-apprentissage des savoirs de base peut générer une non-appropriation de l'écrit qui se caractérise par un maintien dans un même rapport à l'écrit, au monde et, même, à soi.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette étude qualitative a pour objectif principal de décrire et de comprendre les modifications opérées dans les rapports à l'écriture de salariés-apprenants en lien avec leurs inscription dans un double parcours. D'une part, les personnes enquêtées sont inscrites dans un parcours d'insertion en ateliers et chantiers d'insertion (ACI). Ces structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) ont pour rôle de recruter, d'accompagner, d'encadrer et de former des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle en vue de leur faciliter un retour durable à l'emploi. D'autre part, l'échantillon de notre enquête éprouve des difficultés face à l'écrit et participe à des actions de Maîtrise des Savoirs de Base (MSB). Ces deux parcours d'insertion, le premier, par le travail et, le second, par l'écrit nous amènent à supposer que leur association aurait une incidence sur les rapports à l'écriture des salariés-apprenants.

2.1 Caractéristique des enquêtés

L'échantillon de cette enquête se compose de onze adultes, quatre femmes et sept hommes. Quatre ont moins de trente ans ; trois sont âgés de plus de 45 ans et les sept autres se situent entre ces deux tranches d'âge. Tous les enquêtés ont pour point commun d'avoir été scolarisés en France. Leur niveau de scolarisation peut être qualifié de faible : du niveau primaire (pour une enquêtée) au niveau secondaire (pour les autres). Seuls deux hommes ont été diplômés et ont obtenu un Certificat d'Aptitudes professionnelles (CAP) ; quatre autres ont un niveau CAP mais ont échoué à leur examen. Ces personnes sont sorties du système scolaire précocement et éprouvent à l'âge adulte des difficultés dans la maîtrise de la communication écrite.

Étiquetés comme «inemployables» (Ebersold, 2001)², 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. Leur parcours professionnel est ainsi marqué par une succession d'emplois précaires et peu qualifiés à durée déterminée, par des périodes de chômage longues. Au moment où nous rencontrons ces onze adultes, ils occupent une activité professionnelle depuis au moins un an dans un ACI du Nord-Pas-De-Calais. Quatre sont éleveurs/animateurs dans une ferme pédagogique, quatre autres travaillent dans les espaces verts et trois interviennent respectivement dans les domaines d'activité de la propreté urbaine, du maraîchage et du repassage. En parallèle de leur activité professionnelle, ils suivent une formation à l'écrit depuis au moins 6 mois.

² L'intervention des pouvoirs publics à destination des sans-emplois, les principes classificatoires retenus pour distribuer les personnes et hiérarchiser les mesures d'insertion dans les années 80 ont joué un rôle important dans l'organisation du traitement social du chômage autour de la figure de "l'inemployable". Les pratiques d'insertion par le travail s'organisent autour d'un manque, d'un déficit des personnes au regard des exigences en vigueur sur le marché de l'emploi qu'il s'agit de combler. L'inactivité est perçue sur le mode de l'inemployabilité, "inadaptation", "anormalité" jaugée en fonction des normes et valeurs de l'entreprise et de la distance de l'individu à celles-ci. La mise en situation professionnelle est alors sensée imprégner l'individu d'un habitus salarié conforme au modèle entrepreneurial.

2.2 Entretiens semi-directifs et analyse de contenu

De manière à appréhender les modifications opérées dans les rapports à l'écriture de ces salariés-apprenants, nous avons réalisé des entretiens individuels, semi-directifs. Placés en situation réflexive, ces salariés-apprenants sont amenés à analyser les effets de la formation de base sur leurs rapports à l'écriture de façon rétrospective, au moins six mois après le début de cette formation. La durée de ces entretiens est variable, de 45 minutes à 2 heures et fonction de l'appétence du salarié à échanger avec le chercheur, à entrer dans un processus d'auto-analyse.

Le questionnement réalisé lors des entretiens semi-directifs s'est organisé autour des dimensions des rapports à l'écriture proposées par Barré-De Miniac (2000). Dans le cadre restreint de cette contribution, nous limiterons les apports de nos recherches aux deux aspects suivants : **(1)** le réinvestissement des compétences littéraires dans le milieu professionnel ; **(2)** la conception de la langue écrite et de son apprentissage comme processus d'acculturation à l'écriture. Dans une approche compréhensive du sujet, ces résultats proposent également une meilleure appréhension de ce qui peut favoriser ou au contraire freiner les changements opérés dans les rapports à l'écriture de ces salariés-apprenants.

Une analyse de contenu (Bardin, 1977) de plusieurs ordres a été réalisée sur notre corpus : **(1)** une analyse des signifiés (analyse thématique) et **(2)** une analyse des signifiants (analyse de discours). Dans le premier cas, nous avons repéré les différents noyaux de sens présents dans le discours des enquêtés de manière à dégager des éléments de connaissance quant aux rapports à l'écriture du sujet. Dans le second cas, en référence aux travaux de d'Unrug (1975), nous avons considéré le discours comme « une parole en acte », porteur de signification dans son organisation même et avons accordé une attention particulière aux co-occurrences et disjonctions présentes dans le discours des enquêtés.

3. RÉINVESTISSEMENT DES COMPÉTENCES LITTÉRAIRES DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL

Les modifications opérées dans les rapports à l'écriture de ces adultes en parcours d'insertion par l'activité économique sont mesurées au travers du réinvestissement de leurs compétences littéraires dans leur milieu de travail. Les effets de la formation de base sont alors analysés en terme d'investissement dans les pratiques de l'écriture au travail et de maîtrise du milieu professionnel.

Au préalable, resituer ces pratiques professionnelles dans leur contexte de réalisation nous a permis de mettre en évidence dans quelles mesures il peut restreindre ou au contraire faciliter l'émergence de pratiques d'écriture.

3.1 Littératie professionnelle restreinte et intégration dans l'emploi

Dans une conception située de la littératie, l'examen du contexte littératien propre aux ACI est une manière de replacer les pratiques dans leur environnement de réalisation. Ces dernières sont largement dépendantes du milieu professionnel d'appartenance des salariés. Les SIAE déterminent alors largement l'univers sémiotique dans lequel évoluent les salariés.

Goody utilise le terme de « littératie restreinte » (restrictive literacy) (Goody, 2006) dans le sens d'une limitation quantitative de la littératie à une partie de la population, limitation d'ordre sociale et culturelle (et non technique ou intellectuelle). Ainsi, la littératie ne se distribue pas de manière égalitaire à l'ensemble d'une société mais est réduite ou limitée à un ensemble d'individus en fonction de la place qu'ils occupent dans la société. Le contexte littératien propre aux ACI peut être interprété comme restreignant les pratiques de l'écriture de par l'accompagnement spécifique dans l'emploi des salariés en insertion. Cependant, nous verrons que l'inscription des salariés dans un collectif de travail peut faciliter l'accompagnement aux écrits professionnels et l'émergence de telles pratiques.

3.1.1 Emplois peu qualifiés et manuels en ACI

Le positionnement des ACI sur des domaines d'activités où les emplois sont peu qualifiés et manuels est une première explication de faibles pratiques de l'écriture professionnelle. Les secteurs d'activité des entreprises jouent alors le rôle de filtre laissant apparaître des pratiques de l'écrit ou réduisant considérablement leur probabilité d'apparition (Lahire, 1993). Il faut bien comprendre le positionnement de ces structures au regard de leur fonction d'accompagnement dans l'emploi de personnes dites « en grandes difficultés d'insertion sociale et professionnelle ». Ainsi, trois salariés en insertion n'ont évoqué aucune pratique professionnelle de l'écrit.

Les propos des salariés laissent apparaître ce lien très fort entre poste de travail occupé et usage de l'écriture :

Non, non parce qu'on n'a pas besoin d'un crayon pour nettoyer un tas de fumier. » (Adrien, élève/animateur)

Pour l'abattage des arbres, je vois pas trop l'utilité du français, quoi. [...] Nous, comme on est simple ouvrier, y a pas de papiers à remplir, quoi. [...] au boulot, on écrit pas trop. C'est plutôt de la main d'œuvre. (Pierre, agent en espaces verts)

3.1.2 Réseaux professionnels de soutien à l'écriture : évitement versus émergence de pratiques d'écriture

« Les réseaux sociaux de soutien » (Barton, 1990, p.183) jouent les rôles d'intermédiaire, d'aide dans les pratiques de l'écrit. Ainsi, au sein de ces structures de l'insertion par l'activité économique, la littératie se caractérise par son caractère collectif propre au groupe de travail. Cette fonction de réseau professionnel de soutien de la communauté de travailleur peut alors générer deux situations :

- › une situation de contournement de l'écriture 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).

- › une situation d'accompagnement à l'écriture professionnelle où le groupe de travailleurs sécurise le salarié « en situation d'insécurité scripturale » dans ses pratiques de l'écrit et favorise, par la suite, l'émergence de pratiques autonomes :

Non, ça va, je le [prise de commande des clients] fais toute seule. Mais, à part que j'avais une collègue, [...] elle m'a aidé beaucoup. [...] Beh 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).

3.2 L'investissement dans les pratiques de l'écriture professionnelle : une progression faible

Sur les onze enquêtés interrogés, seuls trois évoquent une progression de leur investissement dans les pratiques de l'écriture professionnelle. Ce faible impact de la formation de base sur leur investissement dans l'écriture est à mettre en lien avec le contexte littératien restreint propre aux ACI évoqué précédemment. Par ailleurs, le thème de ce numéro de Lettrure autour des rapports à l'écriture nous amène à focaliser notre attention sur les pratiques de l'écrit en production, pratiques proportionnellement moins évoquées par les enquêtés que celles en réception.

Notre analyse s'organise autour de la catégorisation des écrits professionnels proposée par Boutet (1993) qui distingue les écrits du travail prescrit des écrits du travail réel.

3.2.1 les écrits du travail prescrit : une progression quasi nulle dans les pratiques d'écriture

Les écrits du travail prescrit participent à l'organisation formelle de l'activité professionnelle. Dans le contexte des ACI, trois écrits de ce type ont été identifiés : **(1)** les écrits réglementaires qui codifient l'agir professionnel, **(2)** les écrits « pour faire agir » émanant de la hiérarchie et **(3)** les écrits de l'activité professionnelle qui sont parties prenantes de l'activité elle-même. Les deux premiers types d'écrit regroupent essentiellement des écrits en réception, pratiques que nous n'aborderons pas dans le cadre de cette contribution.

La progression de l'investissement dans les écrits du travail prescrit est quasi nulle puisque seule une enquêtée (Juliette) fait état d'une pratique nouvelle. Cette progression est à comprendre au regard de la formation de base mais aussi au regard du réseau social de soutien que constitue la communauté de travailleur.

Beh, pour marquer par exemple, je sais pas moi, il faut marquer les œufs, les légumes, tout ça quand y a des gens qui viennent et qu'ils font une petite commande. [Avant la formation], je le faisais pas du tout. Non, c'est après que j'ai suivi la formation, c'est un bon moment après, j'ai commencé à écrire et tout.

3.2.2 Les écrits du travail réel: une progression dans les pratiques d'écriture plus significative

Les écrits du travail réel, pratiques souterraines, invisibles, parfois cachées, participent largement à la réalisation du travail. Ne faisant pas l'objet d'une injonction émanant de l'organisme de travail, ces écrits « pour travailler » relèvent de l'initiative du salarié.

On observe chez les salariés en insertion un réinvestissement de leurs compétences littéraires dans les écrits du travail réel en réception plus significatif. Ainsi, trois enquêtés évoquent un investissement plus fort dans ces pratiques de l'écrit professionnel.

Nous distinguons les écrits (1) « d'aide aux opérations cognitives » et (2) relationnels. Les premiers sont tournés vers soi et sont à usage personnel à la différence des seconds tournés vers les collègues ou le patron.

- (1) Fabrice 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. Avant la formation, les calculs inhérents à cet inventaire étaient régulièrement esquivés : *Beh, quand il fallait le faire, je le faisais mais quand je savais que la personne, elle pouvait faire les calculs à ma place, je lui disais « vas-y », quoi. C'est lui qui était le plus, beh qui savait mieux que moi, quoi. Mais, là, maintenant, je les fais.*
- (2) Juliette et Sylvain mentionnent des écrits de type relationnel respectivement tournés vers ses collègues de travail et vers son patron. Dans le premier cas, il s'agit de petits mots laissés à leur intention pour leur donner des instructions quant à la poursuite du travail (*Oui, c'est pour dire demain, il faudra faire ça ou bien il faut pas toucher, des trucs comme ça.*). Dans le second cas, c'est la réception d'un écrit par un particulier chez lequel il effectue des petits travaux en chèque emploi-service qui génère une réponse de la part de Sylvain. Ces deux pratiques de l'écrit du travail réel en production sont nouvelles et à mettre en lien avec le suivi de la formation de base ; voici comment l'explique Juliette : *Oui, beh, par exemple, quand il faut écrire un mot à un collègue ou un truc comme ça. [...] [Avant la formation], 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. [...] Beh [la formatrice], elle nous a appris à faire, comment faut dire, comment faut faire, oui, c'est bien.*

3.3 Les effets de la formation de base sur les pratiques professionnelles: une aide à la maîtrise de l'environnement de travail

Le discours des enquêtés révèle des changements survenus dans leur milieu de travail et montre de quelles manières la formation en MSB peut s'avérer une aide aux pratiques professionnelles. Quatre effets principaux ont été dégagés.

3.3.1 Une modification des procédures: vers de nouvelles manières d'agir

Deux enquêtés évoquent un changement de leurs façons d'agir face à une tâche professionnelle. Le réinvestissement des acquis de la formation liés à la numération modifie les manières de procéder pour des activités de dénombrement et de calcul et facilite la maîtrise de leur environnement professionnel.

- › le dénombrement : Depuis la formation, Luc dénombre les espèces animales sans passer par l'annotation de bâtons.

Y a 15 jours de ça, fallait que j'écrive, comment ça, dans les lapins, fallait que j'écrive combien y avait de femelles et s'en suit, pour les poulets, fallait que je compte combien y avait de femelles, combien y avait de mâles. [...] Beh souvent, comme je connais un peu les mâles et les femelles. 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. Et après, je disais le nombre qu'il y en avait. Maintenant, je compte normal et je dis à mon chef, y a autant de truc, y a autant de poule, y a autant de coq [silence].

- › Le calcul mental : Luc réalise des opérations de tête sans l'usage de la calculatrice, activité impensable pour ce jeune homme avant la formation.

Par exemple, là, on doit faire un bâtiment là-bas, fallait calculer combien il fallait de planches et s'en suit et beh j'ai réussi à calculer. [...] Avant, j'aurais pas réussi, je me serais chamboulé et j'aurais arrêté, j'aurais dit « fais le, j'ai pas envie de le faire ». J'aurais pris la calculatrice, alors que là, je le suis débrouillé de tête comme ça. [...] Oui, j'ai même pas pris le téléphone, j'avais pas envie, je l'ai fait de tête et j'ai réussi. J'étais même choqué de moi, surpris de moi parce que normalement ça m'arrive pas de faire ça de tête mais là, je sais pas, j'ai fait ça de tête. (Luc)

- › la réalisation d'opérations : Fabrice pose des opérations sans utiliser la calculatrice et utilise les façons de faire vues en cours, simplifiant la réalisation de son calcul.

Mais, quand je peux, oué, ça m'arrive de poser [les opérations]. [...] des façons de faire, oué, de placer les chiffres, en fait. Sur des additions le plus gros chiffre, je vais le mettre en haut alors qu'avant, je faisais pas ça. Et puis, par rapport à la virgule pour la mettre, ça avant je calculais pas tout ça, je prenais le portable, je faisais pas attention à tout ça. (Fabrice)

3.3.2 Une appropriation de l'écrit en tant que technologie de l'intellect

Les pratiques de l'écrit en production investies dans le champ professionnel depuis le suivi de la formation montrent une appropriation de la fonction de technologie de l'intellect de l'écriture. La matérialité de la pensée que procure l'écriture est utilisée comme (1) « stockage de l'information » et (2) « aide aux opérations cognitives ».

- (1) Cette fonction de stockage de l'information *permet de communiquer à travers le temps et l'espace et [...] fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement* (Goody, 1979, p.146). Ainsi, elle favorise la conservation par écrit des informations nécessaires à la réalisation de l'activité professionnelle (la prise de commande, Juliette), la transmission d'un message dans le temps (Juliette à l'intention de ses collègues et Sylvain de son patron).
- (2) *La communication par l'oeil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix* (Ibid., p. 221) puisque matérialisée, la pensée peut faire l'objet d'un travail sur elle-même. Incrire une opération sur support-papier est alors une manière de se représenter concrètement par écrit le calcul à effectuer, de décomposer et de visualiser son raisonnement (Fabrice).

A l'inverse, les acquis de la formation de base peuvent venir supplanter l'écriture en tant que technologie de l'intellect. Ces fonctions de stockage de l'information et d'aide aux opérations cognitives peuvent faire l'objet d'un investissement particulier quand elles viennent compenser des difficultés dans la maîtrise des savoirs de base (lire-écrire-compter). Quand les difficultés se réduisent, ce recours à l'écriture n'est plus nécessaire.

Chez Luc, on observe un désinvestissement de cette fonction de l'écriture dans deux pratiques d'écriture du travail réel en lien avec un gain de compétences en lecture et mathématiques :

- › Avant la formation, Luc ne parvenait pas à déchiffrer les écrits réglementaires du type mode d'emploi qui gravitent dans son milieu professionnel. Il les faisait lire par un tiers, puis notait sur un bout de papier les éléments nécessaires au bon déroulement de son activité professionnelle. Cette situation d'évitement de la lecture nécessitant le stockage de l'information par écrit a été remplacée par une lecture autonome de l'écrit réglementaire : *Je vais le prendre et je vais me dire bon beh je vais lire le produit pour la dose et s'en suit. [...] Qu'avant, je pouvais, je savais pas lire, j'avais des grosses difficultés [...] Beh, souvent, je demandais pour avoir quelqu'un avec moi [...]. Le collègue, il me disait combien de cuillères, je l'écrivais sur un papier et je gardais le papier avec moi.*
- › De même, ses difficultés en calcul l'obligeaient à inscrire des bâtons sur une feuille pour dénombrer le nombre d'animaux présents dans la ferme, procédure délaissée suite aux acquis de la formation.

3.3.3 Un gain de confiance, oser faire

La formation à l'écrit et les acquis de cette formation viennent opérer des modifications dans la perception qu'a le sujet de lui-même et de ses capacités à l'écrit. 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. Jusqu'alors, proche d'une situation d'inertie

face à l'écrit, le sentiment retrouvé de compétence pousse le salarié à agir, à oser faire usage de l'écrit : *Et puis comme l'alimentation, beh, avant, je voulais pas parce que y avait des calculs et tout ça mais ça m'a plus motivé la formation, là. Ça me fait moins peur [...]. Parce qu'avant la liste d'alimentation, beh, j'aimais pas trop la faire, quoi. Je passais, j'esquivaais toujours mais là ça me fait plus peur quand même. Je dirai même que j'aime bien la faire maintenant. [...]* Comme je maîtrise un peu plus les bases, je me permets plus qu'avant, quoi. (Fabrice).

Ce sentiment de peur lié à la pratique de l'écrit s'estompe sans toujours disparaître ; la construction d'un sentiment de compétence est un long processus : *Je dis pas que, je dis pas... j'ai encore peur. Mais, ça va mieux quand même, ça va mieux qu'au début* (Juliette) ; *j'étais pas trop chaud pour répondre [par écrit à un message de mon patron], peur de faire des fautes même encore maintenant, c'est dur pour [silence]*. (Sylvain).

Le discours de Luc quant aux effets de ce regain de confiance sur sa posture de travailleur est tout à fait significatif. Avant en position de retrait, il fait aujourd'hui face à ses responsabilités : *Je me sens mieux, qu'avant mon chef, il m'aurait dit, il faut calculer ça par ça, faut faire le bâtement mais il faut calculer. J'aurais pas, je me serais mis en retrait, je me serais «hop» [mime la position de recul] reculé pour dire non, moi, je suis pas là, c'est pas moi qui va calculer alors que maintenant, mon chef il est là et je me dis beh, moi, je vais le faire. Pour tout, même question, pour la lecture aussi, quand le vétérinaire, il venait, je me reculais aussi alors que maintenant, le vétérinaire, il vient, c'est toujours moi qui se met devant, je suis le premier qui se met devant pour le vétérinaire.*

3.3.4 Un gain d'autonomie

Les effets de la formation en MSB sont aussi perceptibles en termes d'autonomie du salarié dans son milieu professionnel. D'un sentiment d'incapacité face à des pratiques de l'écriture professionnelle nécessitant régulièrement l'aide d'un collègue, une partie des salariés ont le sentiment de pouvoir « se débrouiller seul », de ne plus dépendre d'un tiers : *Mais maintenant c'est fini. Maintenant, [...] je me débrouille moi-même. [...] Oui, c'est fini, maintenant, je demande plus d'aide, maintenant, je sais faire.* (Luc)

Cependant, relevons que sur les huit enquêtés ayant évoqué des pratiques de l'écrit professionnel, deux mettent en place des stratégies de contournement de l'écriture de façon systématique et trois de manière plus ponctuelle. Les réseaux sociaux de soutien que constituent les collègues facilitent ces situations d'évitement : *J'aime pas ça, en fait, c'est l'argent, donc même pour des devis et s'en suit, c'est de l'argent, donc j'aime pas trop. Donc, je préfère voir avec les collègues, c'est eux qui gèrent. Pour pas me tromper, en fait, je préfère, c'est eux qui savent gérer, qui gèrent avec leurs trucs.* (Luc)

Dans cette deuxième partie dédiée à l'analyse de données, nous nous sommes intéressés aux modifications opérées dans les rapports à l'écriture en terme d'investissement dans les pratiques professionnelles d'écriture. Cette focalisation sur le monde professionnel nous a permis de prendre en considération le caractère situé de ces pratiques.

Dans une troisième partie, nous proposons de nous intéresser, de façon plus générale, aux modifications opérées dans les rapports à l'écriture en termes de conceptions liées à la langue et à son apprentissage. L'interdépendance des conceptions et des pratiques de l'écrit qui s'influencent mutuellement donnent une configuration particulière aux rapports à l'écriture des sujets : *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, 1990, p. 43).

4. CONCEPTION DE LA LANGUE ÉCRITE ET DE SON APPRENTISSAGE : PROCESSUS D'ACCULTURATION À L'ÉCRITURE

En référence aux travaux de Besse et al. (2003), nous envisageons l'appropriation de l'écrit comme une modification des rapports à l'écrit opérée par sujet. Les salariés en insertion que nous avons rencontrés suivent une formation de base et nous avons fait l'hypothèse, au départ, que ce contact avec un enseignement guidé de la langue dans le cadre d'un parcours d'insertion pouvait modifier la manière dont le sujet conçoit le langage écrit. Pour autant, cette acculturation au langage écrit n'est pas systématique ; des résistances à la culture écrite peuvent alors être observées chez des personnes « en situation d'insécurité scripturale » (Johannot, 1994, Besse et al., 2003). Dans un premier temps, nous proposons de focaliser

notre analyse sur (1) le type d'engagement (volontaire versus contraint) dans les pratiques de l'écrit en production évoqué par les enquêtés et (2) leurs rapports à la norme scripturale. Dans un second, nous souhaitons montrer dans quelles mesures le réapprentissage des savoirs de base est porteur de valeur et de changement pour des salariés en parcours d'insertion.

4.1 Écrire, entre résistance et engagement

Le discours des enquêtés sur l'écriture et leurs pratiques, en particulier, montre un sentiment d'obligation persistant vis-à-vis du langage écrit. Une analyse de leur discours, nous permet d'identifier une co-occurrence qui relie les termes d'écriture et d'obligation. Cette co-occurrence est relayée par un rapport indirect entre le sujet (le salarié-apprenant) et le verbe écrire qui est médiatisé de manière récurrente par la présence d'auxiliaires exprimant des modalités déontiques (« il faut », « on doit », « je dois »).

Une première analyse autour de cette co-occurrence et de ce rapport déontique à l'écrit nous révèle que ce sentiment perdure chez sept salariés de manière plus ou moins forte. Le suivi de la formation de base n'entraîne pas automatiquement la construction d'une relation plus apaisée à l'écriture. Les deux extraits d'entretien suivants sont tout à fait révélateurs de ce rapport particulier à l'écriture ; ce sentiment d'obligation est clairement énoncé :

J'écris presque jamais, faut vraiment que je sois obligée par rapport à un courrier important (Cathy).

Y'a quoi, y a 15 jours de ça, fallait que j'écris, comment ça, dans les lapins, fallait que j'écris combien y avait de femelles et s'en suit, pour les poulets, fallait que je compte combien y avait de femelles, combien y avait de mâles. (Luc)

Trois explications quant à cette résistance à « la culture écrite » ressortent des propos des enquêtés :

- › un ressentiment fort envers l'écriture qui perdure après la formation.

euh pas ravi du tout d'écrire. [...] beh que c'est casse-pied, que ça me saoule et qu'il faut pas me demander, bon, voilà (Adrien)

- › une valorisation de la communication orale jugée plus simple et plus directe.

Si quand je suis là [en formation], j'écris plus mais sinon non. J'aime pas, je préfère « alo ». Je préfère parler avec ma langue que d'écrire (Sabine).

- › un sentiment d'incapacité face aux pratiques d'écriture, sentiment qui favorise l'évitement.

[...] pour répondre [à une carte de vœux], je suis pas trop chaud, j'aime mieux me déplacer, aller sur place ou passer un coup de fil, oui que renvoyer une carte de vœu par politesse, je suis pas chaud, c'est pas une question que je veux pas renvoyer une lettre mais pour pas faire de fautes. [...] Non, je suis pas trop mieux encore [depuis la formation]. (Sylvain)

Au contraire, pour trois enquêtés, on observe le passage d'un engagement contraint à un engagement volontaire. Le sentiment de compétence et d'autonomie vis-à-vis de l'écrit favorisé par la formation de base autorise ce changement : *Mais, pour mes courriers, depuis la formation, c'est plus moi qui m'occupe de mes courriers, elle [ma mère] me donne plus un coup de main pour mes courriers, maintenant, je suis toute seule, quoi. C'est moi qui s'occupe de mon courrier quoi (Stéphanie).*

4.2 Le rapport à la norme scripturale : entre intérêt grandissant pour son respect et conception restreinte de l'écriture

Le suivi de la formation de base entraîne chez l'ensemble des enquêtés un souci grandissant pour le respect de la norme scripturale. Le réapprentissage des savoirs de base incite chaque salarié à réinvestir ces savoirs dans leurs productions écrites. Leurs discours révèlent des réseaux sémantiques d'opposition (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996) entre cet intérêt et ce désintérêt pour la norme scripturale respectivement avant et après la formation. Nous proposons de mettre en évidence ces disjonctions dans les propos des enquêtés tout en montrant leur conception de l'écriture fortement ancrée dans un système de valeurs scolaires : *Le faible niveau de leur formation initiale et la rareté de leurs expériences d'écriture permet de comprendre, pour une large part, l'étroitesse de l'assiette de leur définition de la norme, mais non la forte emprise que peut avoir sur leur pensée le système de valeurs qui doublent cette définition (Bourgain, 1992, p.175).* Une survalorisation des problèmes orthographiques et esthétiques apparaît nettement dans leurs propos. La fonction première de toute production scripturale, à savoir, écrire un message compréhensible est omise par la quasi totalité des enquêtés au profit d'aspects liés à la norme scolaire. Cette conception restreinte et faussée de l'écriture

s'explique par la construction d'une image limitée de la langue en lien avec l'héritage scolaire dont elle est emprunte. Nous proposons de présenter ces réseaux sémantiques d'opposition en fonction de l'importance que donnent les salariés à ces différents éléments constitutifs de la norme scripturale : les aspects orthographiques, esthétiques, syntaxiques, puis sémantiques du langage écrit.

4.2.1 Une focalisation sur la norme orthographique :

On relève une focalisation de l'ensemble des salariés interrogés sur la norme orthographique puisque tous déclarent, depuis la formation de base, porter une attention particulière « aux fautes », « aux erreurs ».

AVANT LA FORMATION	DEPUIS LA FORMATION
<i>parce que souvent 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.</i>	<i>oui, [je fais attention] si je fais pas de fautes. [...] Beh si j'oublie pas les -s, tout ce qui est orthographe, [...] les -s, tout ça quoi. (Pierre)</i>

4.2.2 Un intérêt porté à l'esthétique de l'écrit important

Cinq enquêtés portent de l'intérêt aux aspects esthétiques mais seuls Stéphanie et Luc disent y apporter une attention toute particulière depuis le suivi de la formation de base.

AVANT LA FORMATION	DEPUIS LA FORMATION
<i>beh, je le faisais pas. Moi je marquais pffu [mime une écriture de travers], ça descendait. Je centrerais pas. (Stéphanie)</i>	<i>Puis, 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 (fait des lignes avec le classeur ou la pochette) et puis je descends après.</i>

4.2.3 Une attention faible portée à la syntaxe

Deux enquêtés ont évoqué les aspects syntaxiques d'un écrit puisque tous deux ont exprimé une attention nouvelle portée à la ponctuation.

AVANT LA FORMATION	DEPUIS LA FORMATION
<i>Non, je le faisais pas. Non, j'avais pas le temps, c'est pas que j'avais pas le temps, je pensais plus à trouver un emploi que... Si je me disais d'aller en formation, beh, là, j'aurais plus la tête à apprendre à écrire, ou à, comment, rédiger les mots et tout ça ou pour faire une lettre. (Jean)</i>	<i>Je fais un brouillon, je réécris au propre et je vérifie si j'ai rien oublié au niveau des points, virgules [...].</i>

4.2.4 Une omission des aspects sémantiques liés à l'écrit

Nicolas est le seul enquêté à avoir évoqué faire attention « à la tournure des phrases », « au sens des phrases » depuis qu'il suit la formation de base.

AVANT LA FORMATION	DEPUIS LA FORMATION
<i>Non, je faisais pas attention, 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. J'étais tout le temps obligé de demander à quelqu'un si c'était bon ou pas, comparé à maintenant.</i>	<i>Avant, je savais pas tourner une phrase [...] Beh, 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.</i>

Il est important de relever que cette focalisation sur des aspects liés à la norme scolaire a un impact direct sur les pratiques scripturales des salariés en insertion et engendre des situations de désengagement :

- › un évitement de l'écrit en réception par peur de « faire des fautes », « des erreurs ».

J'étais pas trop chaud pour répondre [au message de mon patron], peur de faire des fautes même encore maintenant, c'est dur pour [silence] Bon, c'est vrai que répondre, j'apprends mais bon on oublie. (Sylvain)

- › un rejet du support papier au profit du support informatique puisque «La saisie informatique permet de produire rapidement des documents «propres», lisibles, renvoyant une meilleure image de soi. La structuration et la mise en forme des écrits sont facilitées par les fonctionnalités automatiques» (Bros, 2008, p182).

Beh souvent, j'écris sur mon ordinateur pare que sur mon ordinateur, il corrige les fautes et comme j'aime pas les fautes c'est plutôt pratique. [...] Mais, sur papier, j'aime pas trop parce qu'avec les fautes et puis, j'ai pas une belle écrire, donc j'aime pas trop (Luc).

4.3 Sens attribué à l'apprentissage de langue écrite: une imbrication des figures de l'apprendre

Dans ses travaux sur le rapport au savoir, Charlot (1997) a tout particulièrement montré l'importance du sens, de la valeur attribués par le sujet désirant à l'acte d'apprendre. Cette recherche doctorale envisage le réapprentissage des savoirs de base comme porteur de valeur pour des salariés en insertion par l'activité économique. L'espace-temps propre à ce parcours en ACI influencerait largement la relation que se construit le sujet vis à vis du savoir écrire : *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 [...]* (Charlot, 1997, p.79). Nous proposons de montrer que l'imbrication des trois figures de l'apprendre dégagées par Charlot contribuent à donner du sens à l'apprentissage des savoirs de base pour ces salariés en parcours d'insertion.

4.3.1 Le rapport épistémique au savoir: vers la maîtrise d'une activité sociale

Le rapport épistémique au savoir prend deux formes : le premier correspond à une appropriation d'un savoir-objet, dans le cas de notre recherche le savoir lire-écrire : *Apprendre, c'est passer de la non-possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle* (Charlot, 1997, p.80); le second est envisagé comme la maîtrise d'une activité en particulier, activité qui nécessite l'acquisition de compétences littéraires.

La conjonction de ces deux formes du rapport épistémique au savoir apparaît nettement dans les propos des salariés puisque l'acquisition du savoir-écrire est corrélée à la maîtrise d'une activité sociale, corrélation porteuse de sens pour des salariés en parcours d'insertion.

Ce que j'avais pas pu faire comme j'avais fini l'école de bonne heure, que j'ai pas pu suivre des études. Ça m'a fait du bien de me remémorer tout ce qui en français, les conjugaisons et tout que j'avais tout perdu. Ça m'a fait beaucoup de 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 de bien, ça m'a permis de remettre tout ça dans ma tête et de le refaire dans les courriers en fait. (Claudine)

[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. Ça m'a redonné envie de faire tout ça parce qu'avant, 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)

4.3.2 Le rapport identitaire au savoir: vers la construction d'une identité plus valorisante

Tout rapport au savoir comprend une dimension identitaire puisqu' «à travers l'apprendre [...] est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi (Charlot, 1997, p.85)». Ainsi, la construction d'une image plus valorisante est aussi centrale dans la manière dont ces salariés envisagent l'apprentissage des savoirs de base.

Non, c'est vrai que ça a un peu changé beh le cerveau, on va dire. [...] Beh... c'est vrai que quand on sait pas lire, on a l'air bête, quand on a appris, beh, on paraît moins bête, quand on sait mieux écrire beh c'est vrai qu'on paraît encore moins bête, quoi. (Adrien)

Beh moi, je disais, 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 disais que c'était... même ce que mes parents ils m'avaient toujours appris, j'ai jamais rien compris, ça a fait que j'ai jamais réussi à m'intégrer dans la lecture, dans l'écriture, dans les études. (Claudine)

4.3.3 Le rapport social au savoir: l'aspiration à trouver un métier

La dimension sociale du savoir peut être comprise au regard de la position sociale occupée par les sujets-apprenants (Charlot, 1997). En parcours d'insertion, ces salariés conçoivent la formation de base comme un levier pour entrer en formation, trouver un emploi. Le rapport social au savoir trouve alors sa justification dans leur aspiration à s'insérer durablement sur le marché du travail, aspiration qui nécessite la maîtrise de l'écriture :

Beh de me remettre à niveau pour moi par la suite. Comme je vous l'ai dit, 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, y a des tests parce que j'en ai parlé avec ma direction, 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)

Et puis, je veux rentrer en formation, donc c'était le but. [...] Oui 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, quoi. (Sabine)

L'imbrication des trois figures de l'apprendre dans les rapports aux savoirs de ces salariés-apprenants a mis en évidence le sens qui peut être conféré au réapprentissage des savoirs de base dans le cadre d'un parcours d'insertion. Au contraire, le manque de pratiques de l'écrit dans le milieu professionnel en ACI ou encore l'évitement perpétuel de l'écriture pourrait tout autant réduire ce sens donné à l'apprentissage. Sur les onze enquêtés interrogés, Adrien laisse entrevoir ce manque d'engagement dans l'apprentissage de la langue écrite au profit de l'activité professionnelle; s'insérer professionnellement, ce n'est pas alors suivre des cours en MSB mais travailler: [...] *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. [...] Beh, 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)*

CONCLUSION

Cette contribution nous a permis de questionner l'appropriation du langage écrit en termes de modifications opérés dans les rapports à l'écriture. La notion de littératie convoquée nous a conduit à penser ces modifications au regard du contexte littératien dans lequel s'inscrivent ces pratiques scripturales, des effets cognitifs de l'écriture sur la pensée humaine et du processus d'acculturation induit par le réapprentissage des savoirs de base.

Ainsi, les premiers apports de notre recherche mettent en évidence un réinvestissement limité des compétences à l'écrit des salariés en lien avec le contexte littératien restreint propre aux ACI. Pour autant, nous avons montré l'impact direct de la formation de base sur les pratiques professionnelles des enquêtés. L'adoption de nouvelles procédures de travail ou encore l'appropriation de la fonction de technologie de l'intellect de l'écrit facilitent la maîtrise de leur environnement professionnel.

Par ailleurs, les premières analyses de notre corpus autour des conceptions de la langue écrite révèlent des résistances dans l'appropriation de l'écriture. Une analyse de discours autour de co-occurrences de types déontiques montrent alors la persistance d'un engagement contraint dans l'écriture pour une part importante des enquêtés. De plus, malgré un intérêt grandissant pour la norme scripturale, leur conception limitée et scolaire de l'écriture conduit à un désengagement dans les activités de scription.

Enfin, nous avons identifié une imbrication de trois figures de l'apprendre dans le rapport au savoir des enquêtés qui tend à conférer sens et valeur à l'apprentissage des savoirs de base pour ces salariés en parcours d'insertion par l'activité économique.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presse universitaire du Septentrion.
- Barré- De Miniac, C., Brissaud, C. Rispaïl, M. (2004). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'harmattan.
- Barton, D. (1990). Comprendre l'alphabétisme au quotidien, *Alpha 90- Recherches en alphabétisation*, 175-187.
- Barton, D., Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale, *Langage et Société*, 133, 45-62.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : questions d'apprentissages différenciés ou de didactique, *Pratiques*, 113/114, 41-54.
- Bellegarde, K., Leclercq, V. (à paraître). Appropriation de l'écrit par des adultes faibles lecteurs et faibles scripteurs : rôle des conceptions de la langue et de son apprentissage. In Pour un Français convivial : s'approprier la langue : actes du Colloque OPALE. Bruxelles : De Boeck.
- 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:Retz.
- Bourgain, D. (1990). 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 Besse J.M., De Gaulmyn M-M., Ginet D., Lahire B. (Dir.), *L'illettrisme en questions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base, *Transformations-Recherches en éducation des adultes*, 1, 175-189.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S-G., Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. In Chartrand, S-G., Blaser, C. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Chiss, J-L (2003). Littératie, In Cuq, J-P (éds.). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé international.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- D'urung, M.-C. (1975). *Analyse de contenu*. Paris : Delarge.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fraenkel, B. (2002). Littératie, In Charaudeau, P., Maingueneau, D. (éds.), *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris : Seuil.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris : Débats-Belin.
- Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect, *Pratiques*, 131-132, 7-30.
- Goody, J. (1979). La raison graphique–*La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de minuit.
- Hoggart, R. (1957). *La culture du pauvre*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Lahire, B.(1993). *La raison des plus faibles–Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- Leclercq, V. (Coord). (2008). Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés, *TransFormations-Recherches en éducation des adultes*, 1, 1-218.
- Piret, A., Nizet, J., Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion, *Pratiques*, 131/132, 131-154.
- Olson, D-R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody, *Pratiques*, 132/133, 83-94.