

Véronique Leclercq

Pratiques d'écriture des « illettrés »

La transition vers un autre monde

Au cours d'une recherche sur l'engagement en formation de publics de faible niveau de scolarisation et de faible niveau de qualification (cf. Leclercq, 2004), menée dans le cadre d'un projet Equal « Région Mobilisée Contre l'Illettrisme », nous avons conduit douze entretiens avec des personnes inscrites dans des stages de maîtrise des savoirs de base du Nord-Pas-de-Calais.

> V. Leclercq est professeur en sciences de l'éducation (Université de Lille 1, Centre université - Economie d'éducation permanente, CUEEP). Mel : veronique.leclercq@univ-lille1.fr

Ces douze interviewés étaient, au moment de l'étude, impliqués dans un parcours axé sur le développement de la maîtrise de l'écrit et parfois aussi sur le développement de compétences logico-mathématiques. Sept d'entre eux incluent cette remise à niveau dans un stage de réinsertion professionnelle comprenant un temps de formation en entreprise.

Les objectifs de la recherche peuvent se résumer ainsi :

- accroître nos connaissances sur les publics fréquentant les Dispositifs permanents de maîtrise des savoirs de base (DPMSB) : profils et trajectoires, attentes et vécu de la formation, motifs verbalisés...
- identifier le degré d'hétérogénéité de ces publics. Participant aux mêmes dispositifs, ils n'y sont pas pour les mêmes raisons, ni avec les mêmes buts, ni avec le même niveau d'engagement ;
- comprendre le processus d'engagement en formation dans sa dynamique et le situer au sein du parcours de vie du sujet ;
- identifier les leviers externes liés à l'environnement et internes liés au sujet lui-même.

Trois thèmes ont été explorés : l'orientation de l'engagement en formation et les motifs de participation invoqués explicitement ; la dynamique motivationnelle ; les liens entre formation, construction identitaire et trajectoire personnelle.

L'entretien semi-directif n'était pas orienté explicitement vers la question des apprentissages de la lecture/écriture. Il portait sur l'engagement en formation et a permis aux personnes de construire un discours légitimant et rendant intelligible leur entrée en stage, donnant ainsi un sens à leur parcours.

En même temps, l'entretien a constitué un moyen privilégié pour faire émerger des jugements, attitudes, appréciations. Nous nous sommes intéressée à ce que croient les sujets, à ce qu'ils jugent, à ce qu'ils veulent. Par ailleurs, ce moment de parole a favorisé pour quelques-uns une analyse fine des expériences vécues. L'interaction langagière a représenté un moyen de se saisir du monde environnant et de proposer une lecture du réel : la formation, la scolarité, la vie professionnelle, les rapports aux autres, la galère du chômage...

Les discours ont été interprétés au regard des questionnements de notre recherche sur les enjeux que représente l'engagement en formation, mais il nous semble que certains d'entre eux peuvent être réinterrogés sous l'angle des rapports à l'écriture.

Nous proposerons dans cet article quelques pistes d'investigation et de réflexion possibles à partir d'une étude du cas de Daniel.

Daniel : « J'ai réussi sans réussir »

Daniel est
ce qu'on
nomme en

France une personne en « situation d'illettrisme ». Il est français et a été scolarisé à l'école primaire jusque 8 ans. Il a ensuite été placé en « maison de correction ».

Il n'a aucun diplôme. Il arrive à lire des textes simples et courts, mais accède difficilement à la compréhension rapide des écrits de l'environnement. Il produit des petits énoncés, mais fait de nombreuses fautes de syntaxe et de morphologie et peine à construire un écrit long et structuré. Il participe à des formations de remise à niveau depuis 1994 mais avec des interruptions. Il est le seul de notre échantillon d'interviewés à travailler. Il est employé d'une association de services à domicile. « Moi je travaille avec des personnes âgées, c'est-à-dire... y a des propriétés que j'entretiens. Après j'travaille pour des vieux, j'fais à manger à des vieux ». Daniel a commencé à travailler à 16 ans, il a été jardinier, marchand de charbon, maçon, éleveur de gibier, etc. Il alterne chômage et périodes de travail depuis 1994. Il a 46 ans.

Rien ni personne ne l'oblige à participer à la formation. Il suit des cours de français et participe à un atelier d'écriture avec Thierry Maricourt (1) dans le cadre d'un petit groupe de création appelé « Les croquemitaines ». Cet atelier rassemble des personnes éloignées de la culture scolaire, n'ayant pas développé une maîtrise de l'écrit suffisante pour faire face à toutes les exigences de la vie sociale et professionnelle. Daniel est le seul parmi les douze personnes interrogées à suivre un atelier d'écriture. Daniel n'est pas marié, il vit avec sa mère dans la maison dont il a hérité. Il a racheté les parts de ses 9 frères et sœurs et y a fait de nombreux travaux. Son père est décédé quand il avait 19 ans.

Le récit de ses expériences scolaires donne à lire un parcours chaotique marqué par un « mauvais départ ». « Moi, j'ai été placé et mes parents i voulaient pas. Mais c'était l'État qui m'a placé dans un truc de maison d'correction. Et j'avais rien à voir. C'est par'qu'y a eu une injustice cont'moi... T'sais, pendant tout ce temps, je parlais plus aux gens... moi j'parlais par gestes... » ; « Quand j'étais jeune de 8 ans jusqu'à 16 ans, tu lisais quelque chose je l'savais par cœur. Y croyait que j'savais lire, mais j'savais pas lire. Après j'ai appris à lire par moi même. Bon j'savais pas ben lire, mais j'arrive par... j'avais appris tout seul. Moi j'ai eu un parcours spécial ».

Sur le plan professionnel, Daniel revendique des compétences manuelles et n'apprécie pas « l'nouveau système où il faut des diplômes ». Il a occupé des emplois différents apparemment sans problème jusqu'au milieu des années 90.

Daniel donne l'image de quelqu'un qui a connu des difficultés, a fait « des conneries », mais qui s'en sort assez bien. « J'ai réussi sans réussir » dit-il. En effet, il n'a apparemment pas de problème financier, il est

(1) Cf.
Thierry
Maricourt,
2003.

inséré professionnellement, il a des amis, il participe à l'atelier d'écriture et paraît donc inséré dans un tissu social local, la ville de Cateau Cambrésis. « Mes amis c'est des gens d'ici. J'vais pas en boîte disco. Je sors pas. J'vais pas en voyage. J'va nulle part. Alors ch'ui en contact avec des gens. J'me fais des amis comme ça ».

Daniel parle beaucoup de lui-même, de ses qualités, de ses défauts. « J'ai un tempérament vif » ; « J'étais méchant sans être méchant » ; « J'ch'ui un saint mais faut pas m'emmerder » ; « Ch'ui un gars comique », etc.

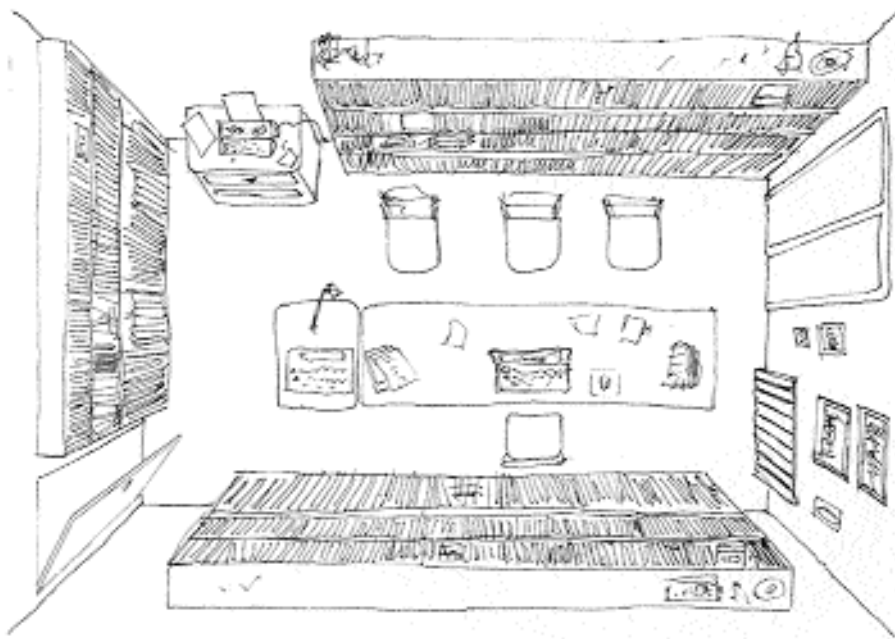
La situation de Daniel est assez représentative de celle des adultes accueillis dans les stages de maîtrise de savoirs de base. Le français est la langue maternelle (nous sommes dans un dispositif de formation différent de celui qui permet aux immigrés d'apprendre le français...). Il y a eu scolarisation, mais souvent courte ou difficile. Pour ce qui concerne la vie professionnelle, les personnes occupent des postes peu qualifiés ou sont au chômage après une vie professionnelle plus ou moins chaotique.

Daniel est en même temps quelque peu différent des onze autres personnes interviewées dans la mesure où il travaille. Son salaire est faible, mais les préoccupations financières sont moins importantes pour lui que pour ses collègues percevant le RMI, les allocations Assedic ou les rémunérations Cnasea de stagiaires de la formation continue. Daniel a une image de lui-même assez positive, il ne semble pas aigri ou découragé comme peuvent l'être d'autres interviewés.

La rhétorique construite autour du phénomène de l'illettrisme depuis vingt ans a laissé une large part à des relations illettrisme / quart monde ; illettrisme / grande pauvreté ; illettrisme / exclusion sociale et professionnelle ; illettrisme / marginalité ; voire illettrisme / alcoolisme ou illettrisme / délinquance...

Les études concernant ces populations (trop rares sans doute) montrent la grande hétérogénéité des personnes repérées en situation d'illettrisme. Elles montrent aussi que la vision psycho-pathologisante, de type déficitaire, dominante dans la société est bien souvent en décalage avec la réalité. Notre échantillon représente une population avant tout en précarité face à l'emploi et souffrant de lacunes scolaires. Certains sont engagés dans ce que Denis Castra (2003) appelle une « carrière de stages » et alternent bilans, orientations, remises à niveau, courts stages en entreprise sans voir la situation s'améliorer. Quatre femmes, presque cinquantenaires, divorcées ou célibataires, ont occupé des emplois peu qualifiés ou ont été mères au foyer. Elles ne trouvent plus leur place dans le contexte économique actuel.

Les accidents de la vie, évoqués dans les entretiens sont, somme toute,



Sociologue de la complexité, philosophe de la pensée, Edgar Morin a ouvert son bureau à Hervé Hôte, photographe ; et s'est prêté au petit jeu des questions/réponses. En quête d'indices d'une écriture dialogique.

edgar morin

- Pourquoi écrire ?
Pour soi-même, pour
tous, pour personne.

VUES SUR BUREAU



Photographies de Hervé Hôte, pp. 12, 17, 28, 34/35, 45, 54, 68, 79, 88, 94/95, 101 / Dessain d'Eric Lemaire.

le sociographe
recherches en travail social

Téléchargement gratuit des n° épuisés sur www.lesociographe.org

ordinaires (divorces, maladies, décès des parents...) et ne les transforment pas en population à problèmes. Leur souffrance est avant tout d'être exclus du monde du travail et d'être en dehors d'un monde basé sur l'obtention de diplômes. Ainsi Patrice en intérim depuis 7 ans (sic !) dans une entreprise à Maubeuge pense qu'il n'est pas embauché définitivement parce qu'il n'a pas de CAP.

Daniel a donc « réussi sans réussir » comme il le dit lui-même dans l'entretien.

Quelle place occupe l'écriture dans ce parcours ? Quels rapports semble-t-il nouer avec cette activité ? Comment en parle-t-il ? En quoi son entretien illustre des liens entre écriture et lien social ?

« J'adore écrire les chansons » L'écriture comme pratique éducative et ludique

Par un
certain
nombre
de traits

caractéristiques que nous avons rappelés au point précédent, Daniel se différencie quelque peu de l'ensemble des interviewés. Nous allons voir que sur la question des rapports à la lecture/écriture, et notamment à l'écriture, le discours de ce stagiaire est également très particulier.

L'analyse des motifs d'engagement en formation, explicitement formulés dans les entretiens, a montré que Daniel était le seul à se classer en dominante dans une orientation intrinsèque de type épistémique (2). Daniel ne cherche pas à acquérir des compétences pour obtenir ou préserver un emploi (motif extrinsèque vocationnel) ou pour réaliser des activités spécifiques sur le champ du travail (motif extrinsèque opératoire professionnel). Il cherche à s'approprier des savoirs pour le plaisir. Ce processus trouve sa justification en lui-même.

En même temps, Daniel voit la formation à la lecture/écriture comme un moyen d'améliorer certaines pratiques de la vie quotidienne. Il donne quelques exemples d'actes quotidiens : « remplir des dossiers... signer les factures pour la livraison du fuel aux patrons... faire les commissions ». « Parce que j'aime bien faire ça et qu'ça peut m'servir » résume assez bien son type d'engagement.

Une analyse plus précise des champs lexicaux des discours nous a amenée à faire émerger les préoccupations centrales des douze personnes. La typologie initiale des motifs a ainsi pu être complexifiée.

Quatre champs lexicaux ont été traités : celui du diplôme et de la qualification, celui de l'activité professionnelle, celui des disciplines et savoirs enseignés, celui que nous avons appelé champ lexical de la « littératie » (mots tels que : écrire, lire, lecture, écriture, mots, verbes, livres, écri-

(2) Cf. Philippe Carré, 1998.

vains, marquer, lettres, etc.). Par ailleurs, nous avons effectué un relevé des occurrences du mot *niveau* dans « rattraper un niveau », « augmenter mon niveau », etc. A noter que les entretiens retranscrits occupent en moyenne 8 à 10 pages, sauf celui de Daniel qui est plus long (13 pages) et celui de Cécile qui est moins long (6 pages et demi).

Le discours de Daniel se démarque des onze autres discours. 110 termes du champ de la littératie ont été repérés. C'est bien plus que dans les autres entretiens (3). Par ailleurs, Daniel évoque peu le diplôme et la qualification (15 occurrences), les disciplines et savoirs autres que la lecture/écriture (9 occurrences). Le champ lexical de l'activité professionnelle est bien représenté (44 occurrences), mais Daniel parle d'emplois et de professions au passé, quand il parle de lui-même ou de ses parents, ou au présent, quand il évoque des considérations générales sur le chômage en France. A l'opposé de deux autres personnes, ayant sensiblement le même nombre d'occurrences de mots du champ lexical de l'activité professionnelle, Daniel ne relie pas avenir et emploi.

Revenons au champ lexical de la littératie. Il est remarquable de constater que lorsqu'on fait parler des stagiaires de l'entrée et de la poursuite en stage de remise à niveau en lecture/écriture, certains ne prononcent jamais ou très peu les mots *lire* et *écrire* (Marie-Jo : 0 occurrence ; Cécile : 3 ; Abdel : 8...), alors que d'autres font un usage important de ce vocabulaire (Daniel : 110 ; Évelyne : 70 ; Danielle : 66 ; Mohamed : 55). Les préoccupations des uns et des autres sont pour le moins différentes. Marie-Jo, qui a un meilleur niveau de scolarisation que les autres interviewés (BEPAC acquis), est centrée sur le retour à l'emploi et sur l'accès à des savoirs précis (bureautique, maths). Certaines difficultés face à l'écrit existent, mais elles ne sont pas évoquées par Marie-Jo.

Daniel se distingue donc par le recours massif au champ lexical de la littératie, mais aussi par la façon dont il parle de la lecture/écriture et notamment de l'écriture. Évelyne, Danielle et Mohamed, qui de façon spontanée évoquent le lire-écrire, en parlent en termes de déficit et de problème, alors que Daniel, sans occulter ses difficultés, place l'écriture au rang de pratique, ludique et créative. La comparaison de courts extraits d'entretiens de Danielle et Daniel montre bien ces différences.

Entretien de Danielle :

« Moi c'que ch'cherche c'est... essayer de... d'au moins écrire une lettre sans avoir trop d'misère et sans faire trop d'fautes. Pac'que j'pense que si ch'trouve pas d'travail, ça doit êt'un truc comme ça qui m'empêche de trouver quelque chose. Quand je dois écrire une lettre ou quelque chose, j'fais énormément d'fautes, don... à mon avis c'est ça qui me bloque ».

« Pac'que là Michel... bon je savais que j'faisais énormément d'fautes

(3) Évelyne :
70 ; Danielle :
66 ; Mohamed :
55 ; Mourad :
30 ; Thierry :
24 ; Patrice :
15 ; Stéphane :
12 ; Lamia :
10 ; Abdel : 8 ;
Cécile : 3 ;
Marie-Jo : 0.

pac'que j'confondais énormément d'lettres. Mais là Michel i m'a conseillé d'aller voir un orthophoniste. Et là j'ai été voir un orthophoniste et là vraiment euh... quand j'ai su à quoi vraiment qu'j'étais bissex-tile i disent..." (« bissex-tile » pour « dyslexique »)

Entretien de Daniel :

« Pour terminer, la dernière question. Par rapport à tout ce que vous avez dit sur votre vie, sur votre enfance, la formation que vous suivez en ce moment, ça sert à quoi ?

— Pour moi, ça représente euh... une chance que... si euh... si j'l'aurais su... que j'aurais fait d'écriture... pac'que moi... dans l'écriture, c'est...moi, j'ai toujours aimé euh... quand j'étais petit, mais qu'j'avais pas... j'avais l'idée mais... moi j'aimais écrire des chansons. J'adore écrire les chansons. Et c'est moi qu'a créé les trois premières chansons.

— Et qui est-ce qui a trouvé le nom Croquemitaine ?

— C'est euh... c'est nous qu'a trouvé l'nom. Mais en... ensemble. Au début, on avait dit euh... l'formation, bon, on va avec tout c'qu'on a fait, on va essayer d'faire des textes. Pac'qu'au début, lui i v'nait pou nous apprend' à écrire des textes, tu sais, une lett'... Avec Thierry. On faisait un'lett'. Après i nous expliquait comment écrire une histoire. I faut un chujet, un lieu, un endroit, i nous expliquait. Pi après, comme l'travail avançait i a dit bon, on va essayer d'créer un p'tit livre, pi après on va faire un p'tit peu à la fois. Alors on va essayer d'créer un groupe. Alors d'dans, i faut trouver un titre ».

Là où Daniel parle « d'histoires », de « textes », de « titre », de « chansons », « d'idées », Danielle parle de « lettres confondues », de « fautes », « d'orthophoniste ».

Le suivi de l'atelier d'écriture *Les Croquemitaines* est décisif pour le parcours d'entrée dans l'écrit et transforme radicalement les rapports à la pratique scripturale. Le vocabulaire même utilisé par Daniel témoigne de cette ouverture à une écriture non scolaire : écrivain, poème, titre, livre, majuscules, imprimer, thème, chapitre, mémoire, documentaire... Chez Danielle, on trouve plutôt les mots : fautes ou erreurs, orthographe, lettres (au sens lettres de l'alphabet), orthophoniste, conjugaison, dyslexique.

Le rapport à l'écriture des personnes en situation d'illettrisme est marqué par les souvenirs scolaires. On note souvent une focalisation sur les problèmes d'orthographe et d'assemblage des lettres. Cela s'explique par le fait que ces scripteurs n'ont pas automatisé les processus d'encodage et se trouvent, dans l'activité de production, polarisés par cette activité cognitive de type phonographique. Ils ont beaucoup de difficultés à se placer dans des opérations sémantiques et d'organisation

textuelle. Cette focalisation s'explique aussi par des représentations partielles de l'écrit, marquées par les normes scolaires. Une étude (Leclercq, 1994) sur les stratégies de relecture de leurs propres textes de personnes en situation d'illettrisme a permis de montrer les difficultés de l'autocorrection.

Les corrections portent massivement sur des lettres, sur des mots. On se polarise sur le local, les rectifications grapho-phonétiques ou orthographiques sans pouvoir revoir l'organisation d'une phrase ou d'un ensemble de phrases. La représentation de l'autocorrection est unidimensionnelle : réviser c'est ajouter une lettre, à la rigueur un mot. Très peu s'autorisent à transformer le texte plus largement pour réduire les ambiguïtés sémantiques, ou revoir les structurations boiteuses, encore moins pour enrichir le discours. De plus, le discours produit accompagnant l'autocorrection est pour la majorité des sujets peu étoffé, peu construit, peu orienté vers la production du sens.

D'autres études ont mis en évidence les variations intra-individuelles dans les pratiques scripturales, dépendant du contexte et du type de production. Martine Morisse montre bien dans sa thèse (Morisse, 1995) que lorsque les enquêtés sont confrontés à une production standard (écrire ce qu'on veut à partir d'une photo), ils développent certaines démarches contraires à celles qu'ils mettent en place dans leurs pratiques quotidiennes d'écriture. Par exemple, dans la production standard, les personnes les moins scolarisées sont très insécurisées, demandent sans cesse des explications sur ce qu'elles doivent faire, produisent des textes descriptifs, brefs, impersonnels ; ils sont très scrupuleux en recherchant le mot juste et bien orthographié et la fidélité à l'image... Au contraire, les mêmes personnes disent produire des textes pour eux-mêmes dans la vie quotidienne avec un « je » très présent. Ils écrivent « comme ça vient », sans relecture. Ils contournent les difficultés de l'orthographe en choisissant leurs mots et ne se censurent pas, car ces productions ne circulent pas ou circulent en milieu restreint.

De façon générale, on peut à la suite de Michel Dabène (1987) parler « d'insécurité scripturale » pour nommer le réseau de contradictions vécues dans l'écriture : contradictions entre les discours des personnes et les activités réelles d'écriture, contradictions au sein des discours eux-mêmes, tensions entre des représentations différentes... On peut dire en tout cas que les surnormes de type social et scolaire sont importantes de même que les représentations dépréciatives de soi.

Pour résumer la comparaison Daniel / Danielle, il semble que Danielle reste dans une représentation scolaire et déficitaire de sa pratique scripturale, mais aussi dans une représentation partielle des fonctions de l'écrit et des activités de l'écrire.

Écrire c'est « assembler des lettres dans le bon sens », « c'est ne pas faire de fautes », « c'est marquer sur l'ordinateur », « c'est faire des lettres sans trop de fautes ». Elle évoque l'aspect fonctionnel de l'écriture dans la vie quotidienne et la vie professionnelle, mais jamais l'écrit création, l'écrit production de sens.

Daniel au contraire relie l'écriture à la création d'histoires. Son problème n'est pas d'assembler des lettres, mais de produire des textes. Même s'il fait allusion à un écrit quotidien fonctionnel (les papiers, les factures de fuel, les dossiers...), son discours est surtout centré sur la création du sens et sur la communication de ce sens à autrui : on lit les histoires devant un auditoire, « les aut'gars ».

Daniel a un discours déficitaire sur lui-même important (63 occurrences, le nombre le plus important après celui de Évelyne : 66 !). Les mots : connerie, avoir des difficultés, c'est dur, j'oublie... sont utilisés. « Des gars comme moi, en incapacité d'école » dit-il. Mais ce discours porte sur des aspects généraux de sa vie, de son enfance, de son parcours en formation et non comme dans le cas de Danielle, sur des dimensions précises du lire – écrire.

L'analyse des occurrences de termes précis a permis d'isoler l'entretien de Daniel en tant que porteur de préoccupations très centrées sur l'écriture et de représentations tout à fait spécifiques de l'écriture, liées à son expérience d'atelier d'écriture.

Nous voudrions en quatrième point aller plus loin dans l'investigation et analyser les liens entre formation à l'écriture et transformation identitaire.

« Les majuscules, ça fait bourgeois » L'accès à l'écriture sous le signe de la transition vers un autre monde

Pour en savoir plus sur la place de l'engagement en formation dans le parcours individuel et sur le rôle qu'il joue dans des changements identitaires ou des changements de l'image qu'on veut donner de soi, nous avons soumis les entretiens à une analyse plus fine :

- étude de l'investissement langagier et du travail cognitif effectué par le langage au cours même de l'entretien ;
- investigation sur les processus de référentialisation (décrire, raconter ce que sont les choses) et de modalisation (évaluer, juger, valoriser, apprécier, dévaloriser les événements, les personnes) ;
- analyse des réseaux sémantiques d'opposition.

Cela nous a permis de montrer que le sens de l'engagement se construisait pour certains dans un scénario de rupture, d'opposition, de transformation : opposition avec ce qu'on était auparavant, opposition

avec les autres dont on tient à se démarquer, rupture avec une ancienne vie, transformation de l'image de soi ou du moins image d'un soi transformé... L'engagement en formation peut être la conséquence d'une dynamique en marche ; elle peut aussi être moteur, déclencheur ou « fer de lance » de la transformation.

La rupture peut être plus ou moins marquée. Daniel, lui, se place dans un scénario d'ambivalence et de transition douce. Nous allons voir comment son rapport à l'écriture est au cœur de cette transition vers un monde nouveau.

L'entretien de Daniel est le plus long des douze et le plus riche. Difficilement compréhensible à certains moments, il constitue un exemple intéressant de discours sur soi, sur la trajectoire vécue, et sur l'expérience de formation.

La présence du *je* et du *moi* est très pesante. Daniel ponctue son discours de « moi je dis », « moi je trouve », « pour moi ». Il interpelle souvent l'enquêteur : « je t'dis », « tu sais », « j'vous explique », « si tu veux ».

L'entretien porte la trace d'une modalisation importante, puisque les jugements, les valorisations ou dévalorisations, sont très courants. Daniel dit ce qui est juste ou injuste, ce qui a de la valeur et n'en a pas, ce qui est bon et ce qui ne fonctionne pas dans la société. Il effectue des propositions de changement et formule le souhaitable, tant sur le plan social qu'éducatif (On *devrait*, il *faudrait*). Son discours porte la trace de processus de décontextualisation et de généralisation. Il catégorise ce qui est *sérieux* et ce qui est *connerie*.

Mais ces oppositions ne sont pas signes de rupture entre des mondes. Au contraire, Daniel est en tension entre les deux pôles opposés, il y a ambivalence. Et c'est la formation qui lui permet de passer d'un monde à l'autre sans heurt, dans une transition somme toute sereine.

La formation à la lecture-écriture et surtout la participation à l'association *Les croquemitaines* lui permettent d'atteindre la rive du monde des « intellectuels », mais sans renier sa personnalité ancienne de « spécial », ayant connu la maison de correction à 8 ans. Les développements sur le lire/écrire sont parlants. Il accède à un monde nouveau de créativité et d'invention, mais sans renier son identité ancienne de « blagueur » et de « pauvre ».

Un passage de l'entretien un peu difficile à comprendre illustre cette transition. « Pour faire un texte, t'es obligé d'le faire ou quand on a un texte, que j'dois écrire mon texte, moi j'aime pas c'est virgule... ça fait trop gros, trop bourgeois. Moi j'aime ben quelqu'un d'pauvre... non pas virgules, en majuscules, moi je dis en majuscules ça fait trop bourgeois ».

Daniel est entre deux mondes, celui de la pratique scripturale créative et ludique et celui de l'illettré qui résiste encore au nom d'une opposition riche / pauvre à suivre les normes formelles de l'écrit, mettre les majuscules !!

Daniel tient à souligner que créer des textes ne le transforme pas pour autant en « bourgeois », en « intellectuel ».

De la même façon, la formation permet de passer du monde « des conneries » au monde du « sérieux », sans opposition nette. Daniel sent bien qu'il peut retomber très vite dans ce qu'il appelle les « conneries ». Enfin, la coupure lui/les autres n'est pas radicale. Même s'il se démarque des autres « gars », il ne les dévalorise pas. La création des chansons et poèmes l'oblige à se confronter aux autres dont il attend la reconnaissance. « J'aime bien quand j't'écris des histoires, j'écris des poèmes tout ça. Je les montre aux gars et y a des moments, y a des gars qui m'connaissent, i croient pas que c'est moi. Parce que i m'connaissent comment que j'blague ».

La formation apparaît comme une passerelle entre des mondes différents, entre des valeurs opposées et entre lui et les autres. Il s'agit moins d'une tension, que d'une transition en douceur, assumée par Daniel. Finalement Daniel veut changer, sans changer.

Conclusion

L'étude du cas de Daniel illustre les liens entre un cheminement vers l'écriture, dans l'écriture, et une reconfiguration identitaire. Il témoigne de la capacité de certains illettrés à s'emparer du monde de l'écrit pour le transformer et l'adapter à leurs valeurs et normes.

— L'écriture pour Daniel est constamment reliée à l'oral. Il évoque très souvent dans le même énoncé l'oral et l'écrit. Le récit est à la fois oral et écrit, de même les blagues et les histoires. « J'aime bien écrire naturel... moi j'aime bien. Je parle beaucoup parfois ». Il n'y a pas de coupure entre les deux registres.

— L'écriture est un vecteur de lien social dans la mesure où il s'expose devant les autres quand il raconte les histoires produites au sein de l'atelier d'écriture. Il en attend reconnaissance et amitié. Les écrits ont un statut social, le producteur aussi.

Daniel, à l'opposé de Danielle ou d'Évelyne, n'est pas inhibé par les difficultés linguistiques, puisque ce qui l'intéresse c'est le sens, la créativité. Il a participé, dit-il, à la découverte du nom de l'association (Les Croquemitaines). Il a une conception beaucoup moins scolaire que d'autres sujets interviewés. Il refuse d'ailleurs de se plier aux normes linguistiques trop formelles (mettre des majuscules) au nom d'une préservation de son côté « pauvre » et non intellectuel.

— L'entrée dans l'écrit chez Daniel ne signifie pas douleur et rupture avec un monde ancien, sans doute, parce qu'elle s'est déroulée dans le

contexte particulier d'une articulation entre stage de maîtrise de savoirs de base et atelier d'écriture. Évidemment, nous ne pouvons savoir quelle part revient à l'impact de cet atelier et quelle part revient aux traits de personnalité de Daniel et à son histoire singulière. Seules des évaluations d'envergure de l'impact des ateliers d'écriture menés avec des populations dites en difficulté pourraient nous permettre d'y voir plus clair.

En savoir plus sur les rapports à l'écrit des populations dites « en situation d'illettrisme », ne passe pas uniquement par l'évaluation et le diagnostic des difficultés face aux activités de réception et de production de discours. Cette approche a sa place pour évoluer dans la connaissance des populations accueillies en formation ou de façon générale pour conceptualiser davantage cette notion floue qu'est l'illettrisme.

Il est en même temps nécessaire de rendre compte des représentations de l'écrit installées de façon plus ou moins tenace chez les personnes éloignées de la scolarisation, et de leurs dispositions, négatives ou positives, mais aussi de leurs pratiques multiformes et mouvantes. Ces dimensions liées aux rapports « à la lettre », aux usages et aux valeurs constituent un pôle important d'investigation. Aucune formation à la lecture / écriture ne peut occulter ces aspects : les composantes socio-affective et socio-culturelle représentent des composantes importantes du cheminement vers les compétences lectorales et scripturales ●

Bibliographie

- Barré de Miniac C., et Lété B. (dir.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles : INRP – De Boeck, 1997
- Besse J-M. (dir.), *Qui est illettré ?*, Paris : Retz, 2003
- Bourgain D., « Normes et écritures », in Besse J-M. et alii (Dir.), *L'« illettrisme » en question*, Lyon : PUL, 1992, pp. 163-180
- Bourgeois E., « Le sens de l'engagement en formation », in Barbier J-M. et Galatanu O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, 2000, pp. 87-106
- Carré P., « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education permanente*, 135, 1998, pp. 119-131
- Castra D., *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris : PUF, 2003.
- El Hayek C. (coord), *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*, Paris : La documentation française, 1998
- Dabène M., *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles : De Boeck, 1987.
- Kaddouri M., « Vers une typologie des dynamiques identitaires », *Questions de recherches en éducation*, 2, INRP, Paris, 2001, pp. 163-175
- Lahire B., *La raison des plus faibles*, Lille : PUL, 1993
- Leclercq V., « Procédures et fonctions des relectures – révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base », in Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne : P. Lang, 1994
- Leclercq V., *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris : ESF, 1999.
- Leclercq V., *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Projet Equal, Laboratoire Trigone, Lille I, 2004, pp. 1-93
- Maricourt T., *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Paris : L'Harmattan, 2003
- Morisse M., *Pratiques ordinaires d'écriture et formation d'adultes*, Paris VIII, 1995 (thèse en sciences de l'éducation)
- Villechaise-Dupont A., Zaffran J., « Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme », *Revue française de sociologie*, 42 - 4, 2001, pp. 669-694