

## LES SALARIES EN "DIFFICULTE" AVEC L'ECRIT : QUELLES ATTENTES, QUELLES DIFFICULTES, QUELS BESOINS DE FORMATION ?

---

*Marie-Hélène LACHAUD,  
formatrice d'adultes et doctorante en sciences du langage,  
laboratoire Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3*

■ C'est dans un contexte économique en mutation, associé aux différents discours institutionnels autour de l'emploi et de la langue, qu'en tant que formatrice et coordinatrice, j'élabore des parcours de formation destinés aux salariés. Les publics sont nombreux : les apprenants peuvent être natifs ou migrants, qualifiés ou non, peu ou pas scolarisés et parfois diplômés. Aussi, les attentes sont multiples, parfois difficiles à appréhender parce qu'imprécises et liées aux situations dans lesquelles les personnes interagissent. Le besoin de mieux connaître ces personnes s'impose, afin d'apporter une réponse de formation appropriée.

### ANCRAGES THEORIQUES ET CHOIX METHODOLOGIQUES

---

La variété des publics, associée aux contraintes de fonctionnement communes aux organismes de formation, requiert la constitution de groupes hétérogènes. L'action didactique observée se situe dans le cadre de la formation appelée "savoirs de base" par les organismes financeurs et s'adresse à des salariés peu ou pas qualifiés. Elle relève du "français langue professionnelle" car elle rassemble les publics et répond au besoin de renforcer ou de développer des compétences en français liées à l'activité professionnelle<sup>1</sup>. Toutefois, les salariés formulent d'autres demandes que celles liées à l'emploi. Il convient donc d'envisager l'usage de la langue dans la vie sociale, familiale, etc.

### ECRIT ET RAPPORT A L'ECRIT

Lorsqu'il est utilisé dans cet exposé, le terme "écrit" associe les actes de lecture et d'écriture de tous les types de textes. En effet, il s'agit de l'écrit au

---

<sup>1</sup> "l'appellation concerne tous les publics et tous les types d'interventions envisageables" (Mourlhon-Dallies, 2007 : 13.)

quotidien, ancré dans l'environnement social, professionnel et culturel. C'est pour cela que cette étude se situe dans une perspective d'appropriation de la langue, en particulier écrite, qui concerne les usages individuels : il s'agit de "l'expérience de chacun face à l'Écrit, sa manière personnelle de reprendre à son compte les usages de l'Écrit, ses caractéristiques, et le fonctionnement de la lecture-écriture, de se les représenter et de s'en servir" (J.M. Besse, 2004, p. 22). De plus, cette appropriation de l'écrit est précisée à partir de la notion de "rapport à", comme un système, tel qu'il est présenté par C. Barré, C. De Miniac (2000) à propos de l'écriture. Cette approche permet de distinguer des dimensions qui s'imbriquent et de les rendre observables. Dans une perspective très proche, lorsque V. Leclercq évoque le rapport à l'écrit elle fait référence aux normes familiales, culturelles, sociales qui entourent et influencent l'individu. Il s'agit d'une approche globale qui relie les "dispositions cognitives individuelles" à "l'histoire de la personne" (V. Leclercq, 1999, p. 44). Enfin, les travaux de M. Dabène (1992, p. 105) montrent également que les usagers se réfèrent à une norme d'écriture qui influence la perception qu'ils ont de leurs pratiques et qui se révèle par "la sécurité ou de l'insécurité scripturale".

Ces différentes recherches contribuent à bâtir cette étude et à encourager l'émergence des attentes des usagers des dispositifs de formation pour les confronter à leurs pratiques et déterminer leurs besoins.

Le principal objectif de cette enquête est de mieux connaître les salariés dits "en difficulté" avec l'écrit pour favoriser l'action didactique. Pour cela, j'ai tenté de recueillir leurs souhaits et leurs objectifs personnels et professionnels. De plus, la notion de "difficultés" souvent évoquée, me conduit à essayer de les identifier pour mieux connaître ce qui peut entraver une situation de communication écrite. De ce fait, la démarche de recherche se déroule en trois étapes :

- un entretien semi-directif qui permet d'identifier des situations d'écriture et de recueillir des informations relatives aux attentes de formation ;
- une mise en situation d'écriture qui permet d'explorer les réussites et les difficultés selon trois axes linguistiques : pragmatique, sémantique et morphosyntaxique ;
- une analyse de l'entretien associée à celle de la mise en situation afin de déterminer des besoins de formation.

## CHOIX METHODOLOGIQUES

Cette recherche est qualitative car l'analyse tente de mettre en évidence des éléments significatifs grâce à l'exploration approfondie d'un petit nombre de

témoignages. La méthodologie se situe ainsi dans le courant des sciences sociales et des sciences du langage qui s'intéresse à l'étude des textes et des discours (P. Blanchet, 2000).

Huit témoignages ont été recueillis, à l'aide d'entretiens semi-directifs et individuels. Cette enquête a été réalisée au cours du bilan initial des acquis<sup>2</sup> qui précède l'entrée en formation, il s'agit d'une recherche de terrain. Les entretiens ont été complétés par une mise en situation d'écriture. Le calendrier s'est ajusté sur la durée du parcours de formation des enquêtés. La recherche est, de ce fait, synchronique : les données sont enregistrées sur trois périodes d'un mois, (février, juillet-août 2007 et janvier-février 2008.).

Présentation des huit témoins :

Les témoins	Sept femmes et un homme (quatre natifs et quatre migrants), âgés de 18 à 50 ans, dont 5 entre 30 et 40 ans.
Entreprises et activités professionnelles	Deux catégories d'entreprises : - entreprises du secteur économique "traditionnel" : I et G, préparateur de commande et agent de service hospitalier ; - structures d'insertion par l'activité économique : L, C, A, H, E et O, repasseuse, agent d'entretien, jardinier des espaces verts et maraîcher.
Projets professionnels et personnels	I : évoluer sur son poste de travail. G : accompagner sa démarche de validation des acquis par l'expérience pour le diplôme d'auxiliaire de vie sociale. L et C : élaborer un projet professionnel. A, H, E et O : enclencher le retour à l'emploi en dehors d'une structure d'insertion.

## L'ENTRETIEN : PRESENTATION DES ATTENTES DE FORMATION

Les discours ont été recueillis à l'aide d'enregistrements audio. Le guide d'entretien a permis d'orienter la discussion autour des attentes relatives à la

<sup>2</sup> Cette étape est l'occasion d'instruire un questionnement didactique pour élaborer la trame de formation et recueillir les attentes et les motivations. Il s'agit d'une démarche informelle, accompagnée d'une mise en situation. (Leclercq, V., 1999, p. 100-113 et Besse, J.M., 2003, p. 39-44.)

formation. De plus, il a permis l'émergence de témoignages à propos de l'écrit : les pratiques, les stratégies, la relation affective et les difficultés<sup>3</sup>. Les témoins ont aussi été interrogés à propos de leurs souhaits : ce qu'ils aimeraient modifier dans leur rapport à l'écrit et travailler pendant la formation. Des extraits de transcription des témoignages illustrent les résultats. Les discours sont identifiés grâce à une lettre qui préserve l'anonymat, la ponctuation facilite la lecture.

### ENONCIATION DES DIFFICULTES ET DES ATTENTES DE FORMATION

Les attentes peuvent être rassemblées autour de situations d'écriture qui génèrent des comportements, des jugements ou des sentiments.

Ainsi, concernant l'usage de l'écrit sur le lieu de travail, I précise qu'elle a besoin de s'éloigner et d'être seule pour compléter un document professionnel : "j'ai une angoisse s'il y a un regard d'un supérieur", elle "panique", elle dit qu'elle veut : "repandre confiance en [elle] lorsqu'[elle] écrit". Enfin, elle indique aussi qu'elle souhaite "ouvrir une porte" par rapport au souvenir de sa scolarité. Elle précise également qu'elle trouve la langue française "compliquée" : il y a des mots "que j'aimerais bien écrire, je m'abstiens". O confirme ce témoignage : quand "j'écris, j'ai besoin de quelqu'un qui me dit si j'écris bien. J'écris et tout de suite je demande à mon mari de voir si j'écris bien. Parfois, je fais des fautes, parfois, non. Il me dit ça va, mais j'ai [toujours] besoin de quelqu'un [qui] me rassure. Je voudrais être plus autonome." Lors de l'entretien, O précise qu'elle n'a pas encore écrit sur son lieu de travail alors qu'elle devrait noter chaque jour des informations dans un cahier. Elle indique à ce propos, qu'elle s'arrange pour que quelqu'un d'autre écrive à sa place. Un peu plus tard, au cours de l'entretien O ajoute, à propos de l'usage de l'écriture, "je ne sais pas ce qui m'arrive, je bloque quand je commence à écrire en français". Comme l'indique le précédent témoin, la demande située autour du besoin d'être autonome peut-être associée à celui de la confiance mais aussi de la connaissance de la langue : "l'orthographe, savoir écrire les mots" (L). Enfin, les demandes très concrètes de A, révèlent des objectifs qui se sont précisés au cours de l'entretien. Elle commence en disant

---

<sup>3</sup> Les pratiques : vous arrive-t-il d'écrire / de lire (quoi, où, quand, pourquoi) ; au travail est-ce que vous avez des occasions d'écrire / de lire (quoi, où, quand, pourquoi).  
Les stratégies : comment faites-vous lorsque vous devez écrire / lire ; est-ce que vous trouvez que vous avez des difficultés à écrire / lire (lesquelles).  
La relation affective : vous arrive-t-il d'aimer écrire / lire (quoi, pourquoi) ; écrire / lire, c'est quoi pour vous (les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit) ?  
La formation : Qu'attendez-vous de cette formation ? / Qu'aimeriez-vous apprendre et savoir faire / changer (dans vos pratiques d'écriture et de lecture) ?

qu'elle souhaite apprendre à "écrire et lire un petit peu", pour préciser, la question "lire et écrire pour quoi faire?" est posée. Ce qui la conduit à évoquer des situations de communication difficiles, notamment sur son lieu de travail : lecture et compréhension des messages laissés par les particuliers chez lesquels elle intervient en tant qu'agent d'entretien. De ce fait, elle souhaite améliorer la maîtrise de l'oral et de l'écrit : "si je travaille dans un bureau ou une maison et [qu] il manque des produits, je [ne sais] pas écrire à la dame [qu] il manque des choses".

Pour d'autres, les attentes concernent les démarches quotidiennes, et personnelles. Elles se traduisent par des demandes comme "faire mes papiers tout seul sans avoir besoin d'aide de personne, faire un CV" (E), se repérer sur un plan et trouver une adresse. A précise son désir de savoir lire les informations inscrites sur les étiquettes des produits alimentaires : les dates de péremption, la composition ou le prix pour pouvoir comparer les produits achetés : "tu prends les choses qui sont chères si tu sais pas les prix".

#### DES ATTENTES ET DES DIFFICULTES INHERENTES AUX SITUATIONS D'ECRITURE

L'analyse des discours de O et I, associés à ceux recueillis dans l'exercice de ma profession, montre que la prise en compte de la dimension affective du rapport à l'écrit permet de repérer des situations dans lesquelles l'utilisation de l'écrit est un obstacle. Ce qui se traduit par un usage incertain voire inexistant des documents professionnels. Ceux-ci sont parfois peu nombreux mais nécessaires au fonctionnement de l'entreprise : fiche de congé, cahier de production, étiquettes, inscription de messages sur le tableau d'affichage, etc. Ainsi, O laisse ses collègues écrire à sa place dans le cahier de production, A ne signale pas l'absence de produits, etc. Les témoignages révèlent ainsi des stratégies et des comportements.

Ils apportent aussi des précisions quant à des attentes souvent liées aux préoccupations personnelles ou à la profession des personnes au moment de leur entrée en formation. Il s'agit de demandes individuelles et donc variées autour de l'usage de l'écrit en situation. Le témoignage de R montre que la langue est perçue comme un moyen de favoriser l'accès à l'emploi, elle veut être aidée dans ses démarches de recherche. G formule d'autres objectifs comme apprendre la langue française pour effectuer des achats, gérer ses déplacements, son emploi du temps, etc. L indique qu'elle veut progresser en orthographe pour écrire des courriers et être autonome dans ses démarches administratives et A souhaite améliorer la présentation de son dossier de validation des acquis.

Les discours engagent également vers une interprétation plus large de la demande car ils conduisent à envisager l'appropriation de l'écrit à travers l'aspect cognitif. Il s'agit de se situer au-delà de l'aptitude à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit et de vérifier la capacité d'abstraction de l'apprenant : a-t-il l'aptitude à se représenter un objet réel ou imaginaire, condition pour pouvoir en parler. L'exemple de G qui occupe un poste d'agent de service et souhaite présenter une nouvelle fois son dossier de validation des acquis de l'expérience pour le diplôme d'auxiliaire de vie sociale illustre cette notion. En effet, elle veut apprendre à exprimer (à l'oral et à l'écrit) les tâches qu'elle exécute dans son travail mais aussi celles qu'elle pourrait être conduite à réaliser avec des résidents.

## **MISE EN SITUATION D'ECRITURE : EXPLORATION DES REUSSITES ET DES DIFFICULTES**

---

Afin de compléter les données recueillies grâce aux entretiens, une mise en situation d'écriture a été proposée aux témoins. Si la personne le souhaitait, elle pouvait solliciter l'enquêteur pour avoir de l'aide. La consigne a invité les témoins à décrire une photographie. Celle-ci présente l'intérêt de placer le scripteur dans une situation d'écriture différente de celles qu'il peut rencontrer dans sa vie professionnelle et personnelle. De plus, elle constitue un support d'écriture neutre (elle représente un paysage) et facilitateur : observer et décrire ce que l'on voit. Le témoin écrit sur une feuille blanche, la durée ainsi que le matériel utilisé sont libres. Les mises en situation ont été observées à l'aide d'une grille et d'un entretien qui renseignent sur les attitudes et le vécu du participant pendant cette séance. Les données ont ensuite été analysées à partir de trois axes linguistiques (pragmatique, sémantique et morphosyntaxique<sup>4</sup>), associés à la prise en compte du contexte de la situation d'écriture. Les résultats issus de cette analyse sont exposés en fonction des critères de réussites. L'exemple de la mise en situation d'écriture de I guide la présentation de l'ensemble des données.

---

<sup>4</sup> Garcia-Debanc, C., Mas M., 1986, p. 133-143.

## CONTEXTE D'ECRITURE

Les textes analysés constituent un "premier jet". Plusieurs échanges oraux ont précédé la mise en situation d'écriture de I et elle a préféré choisir le genre et le thème. Son premier texte est donc une liste de tâches qu'elle exécute sur son poste de travail. Elle l'a écrit lors de la deuxième séance de formation.

Les discours recueillis à propos de la mise en situation d'écriture montrent qu'elle a été bien vécue pour l'ensemble des participants. Certains ont évoqué le plaisir d'écrire. E précise que grâce à la photographie, "c'est facile de trouver des idées" et G trouve que cette image est "facile à décrire". Enfin, l'observation des stratégies d'écriture, révèle qu'elles sont peu ou pas existantes. En effet, les enquêtés ne relisent pas leur production, ils ne rédigent pas de brouillon, seuls deux d'entre eux demandent de l'aide. C'est le cas de G qui demande des précisions sur ce qu'elle voit et sur une expression qu'elle veut transcrire. Les témoins n'utilisent pas le dictionnaire mais ils prennent le temps de réfléchir sur l'élaboration de leur écrit et observent attentivement l'image : aller-retour visuel feuille / photographie. Le temps de réalisation de la tâche est variable : de cinq à quinze minutes, selon les personnes. La plupart écrivent pendant une durée située autour de cinq minutes. Quatre participants ont écrit plus que les trois lignes proposées par la consigne. Le regard des témoins sur leur production est satisfaisant pour deux d'entre eux. Les autres enquêtés n'ont pas d'opinion ou en ont une qui est négative : "c'est nul" (R), "je pense que j'ai fait plein de fautes" (O), "d'habitude j'écris mieux" (G).

## LES PRODUCTIONS PRESENTENT DES REUSSITES

L'étude des textes dans leur ensemble, montre des réussites qui se situent essentiellement au niveau pragmatique et sémantique. Le type d'écrit ainsi que son contenu correspondent à la consigne. Les informations sont pertinentes et utiles à la compréhension, le vocabulaire est adapté à la situation d'écriture. Concernant le niveau morphosyntaxique, le système des temps est également pertinent pour ce type de texte. De même il existe une cohérence temporelle dans la plupart des productions. Enfin, les aspects matériels montrent une bonne lisibilité graphique. Certaines réussites relevées dans la production écrite de I, qui est une liste des tâches réalisées sur son poste de travail, sont perceptibles d'un point de vue pragmatique : organisation de la page, cohérence thématique, présence de tirets qui assurent le guidage temporel et de phrases minimales homogènes. Sur le plan sémantique, les renseignements

sont adéquats et utiles. Le vocabulaire est adapté au type de texte.

## DES DIFFICULTES DECLAREES ET IMPLICITES

Les éléments peu ou pas réussis, de l'ensemble des productions, se situent essentiellement dans les phrases et dans leurs relations, principalement au niveau sémantique et morphosyntaxique. Cela se traduit par une cohérence syntaxique peu ou pas existante. Les phrases ou les parties de textes ne sont pas reliées. Il existe aussi des erreurs dans la morphologie verbale et l'orthographe qui n'entraîne pas de gêne importante lors de la lecture (erreurs dans la transcription des logogrammes et des morphogrammes.) Enfin, au niveau sémantique, il subsiste une absence ou un usage incertain des connecteurs qui ne permettent pas toujours d'accéder au sens dès la première lecture. De même, les aspects matériels montrent un défaut de ponctuation ainsi qu'une utilisation partielle de la page. La principale difficulté relevée dans le texte de I se situe au niveau morphosyntaxique par une rupture dans la cohérence temporelle et syntaxique. De plus, les consignes ne sont pas toujours données dans l'ordre logique de la réalisation des tâches. Enfin, la présence de quelques erreurs d'orthographe, sans incidence sur la prononciation, n'entrave pas l'accès au sens.

L'analyse des réussites qui apparaissent dans les textes révèle un écart entre la perception qu'ont les témoins de leurs productions écrites d'une manière générale et le résultat obtenu lors de cette mise en situation. En effet, I et O, indiquent qu'elles n'utilisent pas l'écriture au travail parce qu'elles manquent de confiance<sup>5</sup>. Or les textes produits à l'occasion de la mise en situation d'écriture présentent des réussites qui permettent une bonne compréhension de leur message et qui n'empêche pas l'usage de l'écriture et des documents professionnels sur le lieu de travail<sup>6</sup>. En effet, les écrits de I et O montrent essentiellement des oublis ou erreurs de morphogrammes ou de logogrammes et la production de O des erreurs de transcription des phonèmes.

De même, L indique qu'elle souhaite entrer en formation pour savoir mieux écrire les mots. Or, son texte comporte peu d'erreurs d'orthographe, n'empêchant pas la compréhension. La non-maîtrise du code orthographique peut donc représenter une contrainte dans la vie sociale ou professionnelle des témoins du fait qu'elle est associée à des valeurs culturelles. Ces témoignages expriment la valeur accordée à l'orthographe au détriment d'autres critères

---

<sup>5</sup> Ces témoignages renvoient à l'insécurité scripturale présentée par M. Dabène (1992)

<sup>6</sup> Usage de l'écriture dans le cadre professionnel pour ces deux témoins : utilisation quotidienne d'un cahier pour inscrire des désignations et des quantités de production (O) et rédaction occasionnelle de messages pour signaler une anomalie (I).



qui agissent davantage sur la lecture et la compréhension des textes.

Extrait de la production écrite de O :

C'est des bateaux au bord de la mer. On peut voir  
aussi en petit île. Le paysage est beau.  
Toute au fond il y a la montagne.  
C'est un jour nuageux, la mer est calme  
Le soleil ne se laisse voir.

Extrait de la production écrite de I :

- Préparer une commande
- contrôler avec un pistolet la commande
- connaître les entrepôts
- formations des personnes
- compléter une commande pour jouer.com  
en attendant voir dans le Magasin
- les épurations
- emballages
- sortir les étiquettes
- du parafile (c'est pour les grandes surfaces)
- le contrôle est visuelle
- sortir des code bar
- chercher l'emplacement d'un jeu
- savoir si c'est une rupture
- savoir son prix
- préparer les commandes de collections

## DE L'ANALYSE DES BESOINS A LA REPONSE DE FORMATION

---

Les besoins de formation sont identifiés à partir de l'analyse des attentes formulées par les témoins associées aux difficultés repérées dans les productions écrites. Les réussites constituent un levier pouvant agir sur le rapport à l'écrit de l'apprenant et sur ses apprentissages. L'examen des entretiens et de la mise en situation d'écriture de I conduit à orienter sa formation autour de son blocage affectif. Dans un premier temps, il est possible d'utiliser son écrit et l'analyse de ses réussites afin de l'aider à prendre conscience de ses acquis pour retrouver confiance et utiliser l'écriture dans différentes situations. Ensuite un travail sur les difficultés non déclarées s'impose pour développer de nouvelles compétences langagières écrites. Tout cela en lien avec les motivations et les objectifs personnels et professionnels, pour répondre à ses attentes ainsi qu'à celles de son entreprise.

Les attentes exprimées présentent également la diversité des objectifs personnels ou professionnels, ceux-ci étant liés à un individu qui agit dans un contexte. Cependant, l'analyse des productions écrites montre la nécessité d'agir sur les niveaux morphosyntaxique et sémantique. Toutefois, ces deux critères pouvant être associés au type de production demandée, il serait utile de vérifier ces données à l'aide d'une autre consigne, comme la rédaction d'un courrier, qui pourrait faire apparaître d'autres besoins d'ordre pragmatique.

L'individualisation se présente comme un élément indispensable à la considération du rapport à l'écrit dans l'élaboration de la réponse de formation. Sans exclure les séances collectives qui créent notamment une dynamique de groupe, elle permet une remédiation personnalisée et adaptée à chaque situation. De plus, l'ensemble des données fait apparaître des besoins de formation variés qui justifient la rédaction d'un programme individualisé et actualisable. En effet, leur multitude empêche la constitution d'un groupe homogène. De même, les témoignages restituent des attentes liées à des situations rencontrées dans un contexte professionnel ou personnel or celui-ci est mouvant et individuel. Le programme de formation qui traduit les besoins en objectifs doit donc pouvoir être ajusté en fonction de cette évolution, à chaque fois que cela est possible et pertinent pour l'apprenant. Des pistes pourront être approfondies au cours d'une nouvelle étude spécifique à la réponse de formation.

## CONCLUSION

---

L'examen des données apporte des éclairages quant au rapport à l'écrit des personnes et à leurs besoins de formation. Le rapport à l'écrit peut ainsi être appréhendé grâce aux entretiens et à l'observation du comportement des témoins lors des mises en situation d'écriture. De même, des compétences langagières apparaissent dans les textes. La prise en compte de ces deux variables permet de déterminer un programme de formation adapté mais aussi ajustable en fonction d'éléments nouveaux surgissants durant le parcours. Toutefois, pour envisager l'écrit dans son ensemble, il est nécessaire d'associer une mise en situation de lecture à celle d'écriture présentée dans cet exposé. De plus, dans le cadre des formations de salariés, il convient de compléter ces informations par une étude du poste de travail et de la demande de l'entreprise.

Enfin, cette étude ouvre des perspectives de recherche dans le domaine de la formation d'adultes. En effet, il apparaît utile d'approfondir le fait que des compétences apparaissent lors de la mise en situation d'écriture et qu'elles ne sont pas mobilisées dans la vie quotidienne ou professionnelle des témoins. Quelle approche didactique pourrait favoriser leur prise de conscience ? Comment les mobiliser dans différentes situations, en dehors du cadre de la formation ?

## BIBLIOGRAPHIE

---

Barré de Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Besse, J.M., Luis, M.H., Paire, K., Petiot-Poirson, K. & Petit Charles, E., 2004, *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*, Paris, Retz.

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.

Blanchet, P., 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Pur.

Charlot, B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.

Dabène, M., 1992, Compétences scripturales et pratiques d'écriture, in Besse J.M., de Gaulmyn M.M., Ginet D. & Lahire B., (dir.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses universitaires.

Dabène, M., 1990, Des écrits (extra)ordinaires, Eléments pour une analyse de l'activité scripturale, in *Lidil*, n°3, Grenoble, p. 9-26.

Dabène, M., 1985, *Ecriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale*, Thèse sous la direction de J. Peytard, Doctorat d'état linguistique, Université de Besançon.

Frier, C., 2002, Rapport à l'écrit et parcours d'insertion, in Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires, *Lidil*, n°25, Grenoble, p. 85-102.

Garcia-Debanc, C., Mas M., 1986, Evaluation des productions écrites, in Chiss, J.L., et alii, *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, actes du 3<sup>ème</sup> colloque international de didactique du français, Bruxelles, De Boeck Université, p. 133-143.

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

Mourlhon-Dallies, F., 2007, Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? *Le français dans le monde*, n°42, Paris, CLE international, p. 12-31.