

« *Literacy studies* »: une approche ethnographique des pratiques d'écriture et de lecture

Dans les univers du travail, les demandes de comptes-rendus écrits se sont multipliées en raison de changements dans les processus de responsabilisation, ce qu'on a appelé une culture ou une société d'audit (Power, 1997, Strathern, 2000). Dans un grand nombre d'emplois, y compris ceux qui jusqu'ici comprenaient peu d'écrits comme la transformation des aliments industriels (Belfiore, et al., 2004) ou l'administration de soins aux personnes (Karlsson, 2005), les travailleurs sont soumis à de nouvelles exigences de lecture et d'écriture : il leur est demandé de rendre compte quotidiennement de leur travail, souvent en utilisant les nouvelles technologies de l'information, ce qu'on a appelé la « mise en texte » du lieu de travail (Brandt, 2001, Hull, 1997). Ce processus a de multiples effets sur le travail concret, puisqu'il induit des changements dans les connaissances, les compétences et les pratiques quotidiennes qui peuvent se révéler difficiles pour ceux qui les subissent (Farrell, 2000 ; Farrell, et al., 2000 ; Iedema et Scheeres, 2003).

Dans le domaine des denrées alimentaires, qui constitue l'objet principal de cet ouvrage, les agriculteurs doivent trouver des moyens pour gérer toutes ces demandes au quotidien. De longue date, ceux-ci utilisent l'écriture pour tenir leurs registres et gérer leur travail (Joly, 2004 et 2011a). Mais depuis quelques années, ils subissent le même processus de « mise en texte » (Iedema et Scheeres, 2003) de leur activité que les professionnels d'autres secteurs, en raison des exigences de la politique européenne, des réglementations nationales ou du marché global. Les demandes de traçabilité des productions agricoles touchent aujourd'hui toutes les branches de l'exploitation. Par exemple, les agriculteurs doivent enregistrer de nombreuses données et renseigner quantité de formulaires administratifs liés à l'activité d'élevage (passeports, déclaration de mouvement d'animaux, demande de subvention...). Or, les pratiques traditionnelles d'écriture installées dans les fermes peuvent être différentes de celles requises par ces nouvelles prescriptions. Un travail important d'articulation entre des écrits pour soi et des écrits destinés à faire preuve est donc nécessaire (Joly, 2011 b).

Pour bien comprendre les effets des demandes de traçabilité dans les milieux professionnels, il importe d'étudier la façon dont les travailleurs mobilisent concrètement l'écrit dans leur quotidien. Dans ce chapitre, je vais présenter les positions théoriques et méthodologiques d'un courant anglo-saxon de recherche sur ces pratiques de l'écrit (incluant des activités de lecture),

les « *New Literacy Studies* » (NLS) (Barton et Hamilton, 1998, Barton, et al., 2000, Street, 1984, Tusting et Barton, 2005).

Avant de présenter l'approche NLS et ses apports, il faut préciser exactement ce que recouvre le terme « literacy », couramment utilisé dans la littérature anglo-saxonne. Sa traduction en français n'est pas évidente, comme le constatent Fraenkel et Mbodj (2010). En anglais, « literacy » peut signifier tout à la fois i) la capacité de lire et d'écrire ; ii) l'activité de lecture et d'écriture ; iii) une culture ou un savoir-faire de portée générale envers l'écrit. Ce dernier cas est illustré par l'usage courant d'expressions telles que « *computer literacy* », « *film literacy* », ou « *media literacy* », qui renvoient non seulement à la capacité de manier les ordinateurs ou à des compétences en matières de cinéma et de médias, mais aussi à une compréhension et une sensibilisation à ce que signifient l'informatique, le cinéma ou les médias dans une culture donnée.

Il n'y a pas de terme équivalent en français qui rende compte de ces différentes significations. La notion d'« alphabétisme », associée à la maîtrise du lire et écrire est bien trop étroite, et on verra plus loin que c'est précisément en réaction contre cette conception restreinte que les « *Literacy Studies* » se sont développées. Par contre, le terme de « culture » apparaît trop large, même lorsqu'on tente de le délimiter avec le syntagme « culture de l'écrit ». Nous proposons donc de suivre Fraenkel et Mbodj (2010) dans le choix qu'elles ont fait d'utiliser le néologisme canadien de « littératie », dont les institutions comme l'OCDE (OCDE et Statistiques Canada, 2000) font usage et qu'elles ont contribué à diffuser.

Malgré des similarités entre les NLS et la tradition française d'anthropologie de l'écriture, surtout dans leurs objets de recherche, les deux courants reposent sur des racines théoriques différentes. Ils visent également des domaines empiriques différents. Alors que la tradition britannique est connue pour des enquêtes des pratiques de la vie quotidienne hors des institutions (« vernacular literacies », voir par exemple Barton et Hamilton (1998)), la tradition française a fait plus attention aux lieux de travail (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Fraenkel, et al., 2010 ; Denis et Pontille, 2010). Les deux traditions ont entamé un dialogue récemment, notamment avec un numéro special de *Langage et Société* qui présente les deux approches (Fraenkel et Mbodj, 2010), ainsi qu'un ouvrage qui développe l'anthropologie de l'écriture dans les deux pays (Barton et Papen, 2010).

Ce chapitre comporte deux parties : d'une part, la présentation du courant anglo-saxon de recherche sur la lecture et l'écriture, les « *New Literacy Studies* », d'autre part, l'explication du cadre théorique et méthodologique associé, qu'une enquête sur la place de l'écrit dans le travail des éducateurs vient illustrer.

1. Literacy Studies

1-1. Un regard sur l'histoire

Les modèles dominants de l'étude de la littératie, en Angleterre comme ailleurs, sont de longue date des modèles psychologiques et cognitifs. Ils conçoivent la littératie comme la simple compétence d'un individu à lire et écrire, dans n'importe quel contexte. La lecture est envisagée comme un processus de décodage de mots, à travers les lettres qui les composent, plutôt qu'un modèle d'engagement dans le sens d'un texte. La conception dominante de l'enseignement de la lecture qui en découle est donc la méthode synthétique ou syllabique (« *synthetic phonics* »), qui prône la décomposition des mots en syllabes et en lettres, associées à des sons.

Ce modèle de la littératie fait partie du discours dominant au sein du système éducatif anglais. Dans cette perspective, la compétence en lecture, en écriture et en mathématique de chaque enfant scolarisé est évaluée par le biais de tests réguliers dès l'âge de sept ans. Ceux-ci mesurent les capacités à répondre par écrit à des questions non contextualisées, dans des conditions d'examen.

Ce modèle dominant de la littératie comme un assemblage de compétences a été mis en cause dans les années 1980 à la suite d'une série de recherches ethnographiques qui ont mis tout particulièrement en relief l'importance du contexte social et des rapports humains dans la littératie.

On peut tout d'abord faire référence aux travaux des psychologues Sylvia Scribner et Michael Cole. L'ouvrage principal qui rapporte ce travail est Scribner & Cole (1981), un article de synthèse ayant été traduit en français, Scribner & Cole (2010).) Leur enquête sur les Vaï du Libéria a permis d'examiner l'influence de la littératie sur les compétences cognitives de cette population. A cette époque, la conception dominante était que la maîtrise de l'écriture et de la lecture entraînait nécessairement une série de conséquences prévisibles, notamment en

augmentant les capacités de raisonnement scientifique (Olson, 1986). La situation des Vaiï offrait un cadre idéal pour tester cette hypothèse. En effet, cette population utilise trois langues, l'anglais, l'arabe et le vaiï, chacune d'entre elles ayant son propre système d'écriture. Ces systèmes linguistiques renvoient à des contextes d'apprentissage et d'utilisation différents : l'anglais est la langue de l'administration apprise à l'école, l'arabe est la langue de la religion, enseignée à l'école coranique et le vaiï, la langue de la vie quotidienne acquise par des moyens informels.

Scribner et Cole ont passé cinq ans avec les Vaiï. Leur équipe utilisait des techniques ethnographiques ainsi que de nombreux tests psychologiques pour enquêter sur les effets cognitifs de « la littératie ». Ils ont découvert que, loin d'avoir des conséquences prévisibles et universelles, la littératie a des effets différenciés suivant le contexte où elle est acquise et les modalités de son apprentissage. Scribner et Cole ont ainsi démontré que les conséquences cognitives qui, jusque-là, avaient été associées à la littératie étaient en fait des conséquences de la scolarité formelle, et que les littératies acquises dans des contextes non-formels n'entraînaient pas de tels effets. Ils ont donc apporté la preuve que les effets cognitifs de la littératie ne sont pas des phénomènes universels, indépendants de tout contexte. Ce résultat a permis de lancer un courant qui substitue au modèle psychologique de la littératie un modèle culturel et situationnel.

Une deuxième mise en cause du modèle dominant a été faite par Shirley Brice Heath (Heath, 1983). Cette anthropologue et éducatrice dans la région du Piémont en Caroline du Nord aux Etats-Unis a passé plus de dix ans à travailler avec deux communautés ouvrières de « Roadville » et « Trackton ». À l'aide de l'ethnographie de la communication (Gumperz et Hymes, 1972), Elle cherchait à comprendre comment les enfants de ces deux communautés, ainsi que les enfants des classes moyennes du centre-ville, apprenaient leur langue (orale et écrite). Son attention s'est donc portée sur la communauté dans laquelle ces enfants communiquaient, sur les situations proprement dites de communication, les choix de communication possibles, les valeurs et les significations de ces choix pour ces enfants dans le contexte de leurs activités quotidiennes (Heath 1983 p. 6). Heath a ainsi pris en compte les détails de leur vie quotidienne, l'histoire et la culture de leur communauté d'appartenance. Par le biais de cette approche participative, elle a pu expliquer les différences de performance de ces enfants constatées dans les salles de classe en matière de littératie et les mettre en relation avec la culture de leur foyer. Une des conclusions de ce travail a été d'encourager les écoles à

diversifier leurs approches pédagogiques, afin de prendre davantage en compte les façons culturelles de parler, d'écouter, de lire et d'écrire des élèves, ce qu'on appelle les « *Ways with Words* ».

Les résultats de cette enquête, menée suivant une perspective disciplinaire différente, ont ainsi conforté la thèse avancée par les psychologues Scribner & Cole : la littératie est profondément ancrée dans des communautés et des cultures spécifiques. L'anthropologue Heath a par ailleurs proposé la notion de « *literacy event* », qui s'avère très utile au plan méthodologique : elle délimite un moment, un épisode durant lequel la lecture, l'écriture ou toute relation avec un texte sont inscrites dans une interaction sociale. Cette notion est devenue l'un des éléments principaux de la boîte à outils méthodologique des « *literacy studies* », pour lesquelles les observations empiriques sont centrales.

La notion de « *literary event* » pose à nouveau un problème de traduction dans la mesure où l'on entend en français « l'évènement » comme quelque chose d'exceptionnel, alors qu'il renvoie, en anglais, à la routine et au quotidien. Toutefois, à l'instar de Fraenkel et Mbodj (2010), nous utiliserons par la suite cette notion « d'évènement de littératie », dans sa connotation anglophone.

La troisième mise en cause décisive du modèle dominant vient de l'anthropologue Brian Street, une figure centrale de ce qu'on appelle les « *New Literacy Studies* ». En 1984 paraît son ouvrage « *Literacy in Theory and Practice* » qui rapporte une enquête ethnographique réalisée quelques années plus tôt en Iran. Il a retracé en détail les éléments de plusieurs littératies : la « littératie du maktab » issue des écoles religieuses ; la « littératie du commerce », un phénomène plus récent, et la littératie liée aux écoles d'État. De plus, il a examiné les rapports qui existaient entre ces trois littératies. Il a démontré la différence entre des littératies qui relèvent de domaines différents, et les rapports entre les différentes pratiques, par exemple comment la littératie du maktab fut adaptée par les commerçants dans leurs nouvelles pratiques d'échange.

Street a donc formulé une critique mordante du modèle dominant de la littératie à cette époque, qu'il dénomme le modèle « autonome ». Ce dernier signale une conception de la littératie comme compétence universelle et neutre, qui pourrait être acquise de la même façon en utilisant les mêmes techniques d'apprentissage dans n'importe quel contexte. A rebours de cette idée, Street propose ce qu'il appelle le modèle « idéologique » de la littératie, qui reconnaît que la littératie serait mieux décrite comme « pratiques » que comme « compétences ».

Ces pratiques font partie de tout un contexte social, de toute une culture, avec ses propres qualités, ses rapports de pouvoir et ses idéologies. L'acquisition d'une littératie dans un contexte donné entraîne dans le même temps l'acquisition de ces qualités et de ces idéologies. Ainsi, les compétences cognitives et les concepts acquis dont on supposait jusque-là qu'ils faisaient partie de l'acquisition de la littératie font en réalité partie de la pratique d'une littératie particulière, c'est-à-dire de la littératie des « textes-essais » de la scolarité, qui s'associe étroitement à une culture, mais qui n'est nullement la seule possibilité pour la littératie. L'anthropologue en a tiré des conséquences importantes, pour la théorisation des « *Literacy Studies* » et les programmes internationaux d'alphabétisation.

Ce remplacement du concept de « la littératie » par le concept pluriel des « *literacy practices* », recouvrant une diversité de pratiques d'écriture et de lecture, est l'une des contributions centrales des « *New Literacy Studies* ». Il démontre l'impossibilité de faire des généralisations universelles sur les effets de la littératie, et la nécessité d'adopter une position ethnographique dans les enquêtes empiriques, c'est-à-dire une position qui cherche à observer et à comprendre les pratiques d'écriture et de lecture dans leurs contextes sociaux.

1-2. Cadre théorique : « Literacy as social practice »

Suite à ces trois ouvrages significatifs s'est développé un champ foisonnant d'études ethnographiques des pratiques d'écriture et de lecture dans les pays anglo-saxons : des correspondances en usage dans les îles du Pacifique (Besnier, 1995) aux littératies des communautés minoritaires aux Etats-Unis (Moss, 1994, Moll, 1994) et en Grande Bretagne (Gregory, 1996, Martin-Jones et Jones, 2000), en passant par les pratiques de communautés spécifiques comme celles des adventistes du septième jour en Australie (Kapitzke, 1995). Les littératies des enfants et des familles ont constitué un champ d'exploration privilégié pour cerner les rapports entre les littératies au foyer et à l'école (Solsken, 1993 ; Taylor et Dorsey-Gaines, 1988).

Dans le même temps, on a assisté au développement d'une théorie de la « *literacy as a social practice* », c'est-à-dire à un rejet du modèle individualisé et cognitif, remplacé par un modèle insistant sur le fait que la littératie est quelque chose que l'on fait, et quelque chose que l'on fait ensemble. On peut alors analyser les rapports entre les activités de lecture et d'écriture, et la structure sociale où la littératie se situe, où elle a été apprise, et qu'elle contribue à former, à

changer et à transmettre. Barton et Hamilton (2000 : 8) résument cette théorisation dans les propositions suivantes :

1. La meilleure façon de concevoir la littératie est de la voir comme un ensemble de pratiques sociales. On ne peut pas observer ces pratiques directement, on les déduit à partir de l'observation d'évènements dans lesquels les textes écrits jouent un rôle.
2. Chaque domaine de vie s'associe à des littératies distinctes et spécifiques - par exemple, le domaine de la religion, de l'éducation, du commerce - chacun ayant ses propres pratiques d'écriture et de lecture.
3. Les pratiques de l'écrit et de la lecture se forment au sein d'institutions et de relations de pouvoir, et ces relations ont une influence importante sur les littératies. Étant donné qu'il existe des institutions plus puissantes que d'autres dans nos sociétés, ceci veut dire qu'il existe des littératies qui sont plus puissantes, plus visibles, plus dominantes que d'autres.
4. Chaque pratique de l'écriture et de la lecture a ses propres objectifs, qui font partie des objectifs sociaux et des pratiques culturelles.
5. La littératie se situe dans l'histoire, et peut donc être analysée dans une perspective historique.
6. Les pratiques évoluent suivant des processus informels d'apprentissage et de fabrication de sens.

1.3. Une méthodologie ethnographique

Ce cadre théorique a de fortes implications méthodologiques. Si la littératie est quelque chose qu'on fait, et quelque chose qui varie selon le contexte, il est donc nécessaire d'observer ce qui se fait dans des contextes différents pour en saisir la signification. Cependant, comme Barton et Hamilton l'ont souligné, il n'est pas possible d'observer les *pratiques* d'écriture et de lecture directement ; on les déduit, à partir de l'observation « d'évènements de littératie » répétés, comme l'a proposé Heath. Pour observer et pour décrire ces évènements, les enquêtes des « *literacy studies* » adoptent une approche ethnographique, en raison de l'influence profonde des anthropologues comme Heath et Street, et plus largement, de l'ethnographie de la communication.

Cette « approche ethnographique » ne veut pas dire qu'on essaie de bâtir une ethnographie complète, une explication exhaustive de toutes les actions, significations et relations qui font une culture. Le but est plutôt de comprendre les pratiques d'écriture et de lecture dans leur contexte social et ce qu'elles signifient pour les personnes immergées dans ce contexte. On y parvient en utilisant des outils méthodologiques tirés de l'anthropologie : s'engager dans des observations participantes, prendre des notes de terrain détaillées, des photographies ou des films, dialoguer avec les membres de la culture étudiée, en conduisant des entretiens qui ressemblent plutôt à des conversations, dans lesquelles on cherche à bien comprendre les expériences et les points de vue des interlocuteurs. Une telle approche ethnographique a une perspective holistique. Le but n'est pas de réduire la complexité, mais de mieux la représenter et la comprendre. Cette approche s'intéresse aux valeurs, aux croyances, aux rapports de pouvoir, bref, à la culture des participants, et à la place de la littérature dans celle-ci.

2. Les pratiques de lecture et d'écriture bureaucratiques dans des lieux de travaux éducatifs

Cet ouvrage s'intéresse aux processus de traçabilité et d'audit des denrées alimentaires. Mais l'alimentation est loin d'être le seul domaine social où de tels processus se multiplient. Comme exemple d'une étude menée dans la perspective des NLS, je propose d'exposer une enquête sur les pratiques de lecture et d'écriture bureaucratiques, les « *paperwork practices* » dans le secteur éducatif. « *Paperwork practices* » peut se traduire par « pratiques bureaucratiques », ou pour mieux rendre compte de la connotation péjorative du mot « *paperwork* », par « paperasse ». Cette enquête vise donc les pratiques liées aux demandes d'« *accountability* » dans les milieux éducatifs, qui prescrivent aux acteurs de rendre compte de leur travail.

2-1. La culture d'audit dans l'éducation

Power (1997) a analysé la façon dont une « culture d'audit » s'impose progressivement dans la société en général depuis une vingtaine d'années. « L'explosion d'audits » qu'il décrit comprend un ensemble de dispositifs différents qui ont pour but de rendre compte des activités et des produits, dans presque toutes les institutions sociales. Il situe l'origine de cette explosion des audits dans les conceptions de la gestion qui furent dominantes dans les années 1990, comme celles du « *New Public Management* », dans les nouveaux systèmes de gestion de qualité, et plus largement, dans les contradictions et les tensions rencontrées par les sociétés avancées qui font

face à de nouveaux risques, à de nouvelles complexités et à la disparition de la confiance sociale. Le but de l'audit est de rendre compte - et de rendre « comptable » - les individus, les activités et les organisations, dans une tentative de les contrôler, par le moyen de nouveaux systèmes réglementaires ou normatifs.

Cette explosion de l'audit crée de nouvelles relations entre les personnes et les organisations, qui peuvent générer des effets inattendus. Par exemple, l'audit peut redéfinir ce qui est considéré comme efficace, en donnant la priorité à ce qui peut être compté et mesuré, aspect particulièrement intéressant dans le champ de l'éducation, où les résultats aux tests de compétence sont privilégiés par rapport, entre autres, à l'épanouissement de l'individu. Power constate que ceux qui subissent l'audit ont tendance à adopter des stratégies pour démontrer leur conformité aux règles, en même temps qu'ils maintiennent autant d'autonomie qu'ils le peuvent dans leur activité quotidienne.

Cette explosion des audits est évidente dans le domaine de l'éducation. Au Royaume-Uni, un réseau d'institutions, dont les acteurs gouvernementaux, les corps d'inspection, les commissions d'examen et les agences de financement, entre autres, réclament une série de rapports et de comptes-rendus aux institutions d'éducation et au personnel. L'introduction de programmes d'enseignement et de normes nationaux suivant l'« *Education Reform Act* » de 1988 a pour effet de définir les connaissances légitimes à enseigner, et à acquérir par les élèves. Un dispositif de contrôles est mis en place pour mesurer les résultats des élèves en regard de ces normes, cela dès l'âge de sept ans, et les écoles sont ensuite classées suivant leurs résultats. Un corps d'inspection national, l'*Ofsted*, remplace depuis 1992 les corps régionaux. Les inspections sont rendues publiques, elles deviennent plus quantitatives et elles ont le pouvoir d'imposer aux écoles non-conformes des « mesures spéciales », avec un plan d'action à suivre pour améliorer leurs résultats. Ces techniques de quantification et de contrôle font partie d'un processus de « marchandisation » de l'éducation (Apple, 2005, Ball, 2005, Fairclough, 2003), c'est-à-dire d'une tentative de transformation d'un processus social en un « produit ». Cela entraîne un cadrage des moyens éducatifs et des contenus enseignés puis un contrôle quasi-permanent des réalisations, requérant la fourniture de preuves quantitatives, qui servent de base à la production d'indicateurs (comme les classements mentionnés ci-dessus qui résultent de l'idéologie politique favorable au « *consumer choice* », soit au choix consumériste dans l'éducation).

Les demandes bureaucratiques qui en découlent provoquent des difficultés et du stress pour les éducateurs, démontrés par plusieurs enquêtes (Troman, 2000, Williams, et al., 2007). Les exigences d'écriture sont les facteurs principaux qui contribuent aux pressions imposées par l'intensification du travail (Troman, 2000, Jeffrey et Troman, 2004). Les enseignants éprouvent des tensions difficiles à gérer entre les nécessités de leurs charges et les demandes bureaucratiques (Ivanic et al., 2006 ; Hamilton, 2006 ; Baynham, et al., 2007 ; Williams et al., 2007). L'éducation en Angleterre se caractérise par une quasi-obsession de la mesure et de l'évaluation du travail des éducateurs et des progrès des élèves, à tous les niveaux.

Ces processus d'audit se manifestent via des pratiques de l'écrit qui font partie du tissu quotidien d'activités dans les lieux de travail éducatifs. L'enquête a cherché à décrire et à comprendre l'effet de ces pratiques dans la vie quotidienne des éducateurs : comment ces demandes influent sur ce qu'est « être éducateur », sur les relations et les activités qui constituent leur vie de travail, et par la suite, comment ces processus transforment l'éducation.

2-2. « *Paperwork practices* » dans des lieux de travail éducatifs

L'enquête a eu lieu dans deux sites : dans une crèche-maternelle (regroupant des enfants de quelques mois à 5 ans), et dans un « *adult education college* », c'est-à-dire un lycée spécialisé dans l'éducation des adultes : alphabétisation, cours de loisirs, mise à niveau en maths et en anglais, et ce qu'on appelle les « *access courses* », qu'on peut suivre pour rejoindre un cursus classique, par exemple pour accéder à l'Université. Ces deux lieux ont été choisis parce qu'ils sont particulièrement concernés par l'explosion des audits - augmentation de normes de gestion, du contrôle par les institutions centrales, et des inspections - bien que ce phénomène soit plus récent que dans les écoles et les universités.

Une vingtaine de personnes a participé pendant dix-huit mois à l'enquête de terrain qui avait pour but de comprendre les demandes bureaucratiques qui leur étaient adressées, leurs effets, et les réponses qu'ils y apportaient. Suivant la méthodologie décrite ci-dessus, des observations de leur travail quotidien ont été réalisées pour observer les événements de littératie auxquels ils participaient et comprendre leurs pratiques dans leur contexte social. Par exemple, nous avons assisté à des cours au lycée, rendu visite à des enseignants pour observer leurs matériaux et leurs pratiques de classement à la maison, assisté à des matinées et des après-midis à la crèche pour voir comment les puéricultrices accomplissaient leurs tâches quotidiennes avec les enfants, en même temps qu'elles les formalisaient par écrit pour en rendre compte. De plus, plusieurs

entretiens ont été conduits avec chaque participant afin de comprendre leurs expériences des pratiques d'écriture au travail et ce qu'elles signifiaient pour eux. Chaque participant a produit un bref compte-rendu de ses pratiques d'écriture pendant une semaine type, dont nous avons discuté.

2-3. Les pratiques dans les deux sites

Dans les deux lieux, les attentes en matière d'écriture suivaient plusieurs objectifs : planifier l'activité dans un cadre prédéfini ; rendre compte des activités ; respecter les exigences d'hygiène et de sécurité, respecter les demandes multiformes de la politique publique et des agences de financement dans leurs déclinaisons locales. Les deux sites étaient soumis à des contrôles de l'inspection de l'Éducation nationale « *Ofsted* », pour vérifier que leurs pratiques respectaient bien les normes.

La crèche-maternelle privée prodiguait des soins pour les enfants d'employés d'une grande institution d'éducation. Néanmoins, comme toute institution de soins pour les enfants, ses activités devaient suivre les règles définies à l'époque par l'État : le « *Birth to Three Matters* » pour les enfants jusqu'à l'âge de trois ans, et le « *Foundation Stage Framework* » pour les enfants de quatre et cinq ans. Ces documents nationaux décrivaient de manière extrêmement détaillée les sujets sur lesquels devaient porter les observations des éducateurs, en rapport avec les étapes du développement de l'enfant, comme l'indique ci-dessous l'extrait du *Birth to Three Matters* (cf. Fig. 1) :

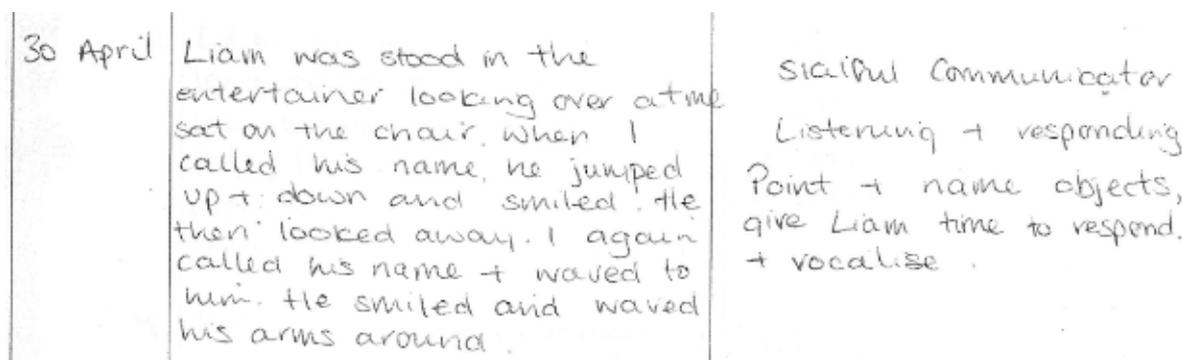
Fig 1 : Les quatre domaines d'observation du *Birth to Three Matters* (DfES 2002: 5) et leurs composantes.

Aspects	Components			
A Strong Child	Me, Myself and I	Being Acknowledged and Affirmed	Developing Self-assurance	A Sense of Belonging
A Skilful Communicator	Being Together	Finding a Voice	Listening and Responding	Making Meaning
A Competent Learner	Making Connections	Being Imaginative	Being Creative	Representing
A Healthy Child	Emotional Well-being	Growing and Developing	Keeping Safe	Healthy Choices

Ces documents ne se contentaient pas seulement de guider les observations des éducateurs mais leur proposaient également, pour chaque composante définie en fig. 1, des recommandations sur les pratiques éducatives à adopter, par exemple la manière de jouer avec

un enfant pour favoriser tel ou tel aspect de son développement, sur les ressources à utiliser et à quel moment, les enjeux liés aux apprentissages, tout cela illustré par une étude de cas. Ainsi, les notes ci-dessous prises par une puéricultrice (Fig. 2) décrivent un épisode de la vie d'un enfant de 8 mois qui écoute et répond à son nom. Elles font référence au domaine « *Skilful Communicator* » (« doué pour la communication ») et à la composante « *Listening and Responding* » (« Ecouter et répondre ») du « *Birth to Three Matters* ». Des activités spécifiques sont ensuite proposées pour promouvoir le développement de l'enfant dans ce domaine.

Fig. 3 : Observations d'une puéricultrice à propos d'un enfant de 8 mois



Le langage utilisé pour rendre compte de ces observations devait ressembler à celui des documents-types, utilisant la même structure et le même vocabulaire. Les observations étaient collectées dans un livret, « *achievement book* », propre à chaque enfant, et ce livre était partagé avec les parents de façon régulière. Chaque semaine, toutes les observations étaient rassemblées, salle par salle, pour planifier les activités de la semaine suivante.

De plus, les puéricultrices devaient aussi remplir de nombreux documents destinés à communiquer avec les parents, à rendre compte d'incidents quelconques, à attester du respect des procédures d'hygiène et de sécurité, à établir planning d'activités à moyen terme. Elles réalisaient encore des affiches pour décorer les murs, enregistraient la présence ou l'absence de chaque enfant, les coordonnées des parents. La direction du centre s'assurait que tous ces procédures étaient suivies correctement, par le moyen de vérifications régulières, y compris par un audit mensuel de chaque salle, instituant une sorte de concours venant récompenser d'un prix la salle la plus conforme aux attendus. Le centre, comme toutes institutions de garderie de jeunes enfants, pouvait être assujéti à un contrôle d'inspecteurs nationaux à n'importe quel moment. Étant donné que cette visite de contrôle incluait une inspection de toute la documentation, tout le monde était conscient de l'importance de bien la tenir.

Au lycée, en revanche, chaque enseignant avait affaire à une grande variété de demandes. Elles provenaient de nombreuses origines – la direction du lycée, les agences de financement, les commissions d'examen, les différents partenaires privés et publics de la communauté scolaire, etc. – et variaient selon la matière enseignée. Le lycée exigeait de chaque enseignant un plan d'activité pour chaque trimestre et chaque cours, accompagné d'une justification du cours, suivant des formulaires spécifiques, faisant partie de leurs procédés pour maintenir la qualité de l'enseignement. Chaque étudiant avait un plan de progrès individualisé, et les enseignants devaient faire état de leur progrès par rapport aux objectifs décidés en début du trimestre. Ces objectifs étaient exprimés dans un langage qualité – c'est à dire selon la formule 'SMART', un acronyme du monde de la gestion commerciale, qui signifie « spécifique », « mesurable », « ambitieux », « réaliste », et dans un « temps » limité. Il y avait aussi de nombreux fichiers à remplir pour enregistrer les étudiants, fichiers destinés aux différents types de financeurs (locaux, régionaux, nationaux) et et aux commissions d'examen. Ils avaient également des exigences d'hygiène et de sécurité, ainsi que des évaluations de risques, à produire pour chaque activité. La plupart des enseignants travaillait à temps partiel et avec des contrats à durée déterminée. Le temps pour produire ces documents était en principe inclus dans leur salaire horaire mais on remarque que celui-ci ne changeait pas quand les exigences bureaucratiques augmentaient.

Le respect de ces diverses procédures était vérifié par la direction du lycée, ainsi que l'équipe financière et l'équipe de gestion de la qualité de l'enseignement. Si les enseignants ne remplissaient pas les documents, l'équipe « qualité » pouvait leur demander de suivre une formation complémentaire. Le lycée était également assujetti à des inspections, mais pas à l'improviste comme à la crèche.

Dans les deux lieux d'enquête, les participants ont décrit les effets des demandes bureaucratiques de production écrite. Il n'est pas tellement surprenant qu'ils aient parlé d'un manque de temps, et d'un volume excessif des demandes. Ce discours de plainte envers la paperasse est un lieu commun, facilement exprimé dans la société contemporaine, et l'identification de ce discours est seulement le premier pas de l'enquête. Il est plus intéressant de faire une analyse des pratiques en utilisant le cadre théorique du *New Literacy Studies*, ce qui nous permet de comprendre plus finement les raisons pour lesquelles les exigences d'écriture dans ce milieu de travail suscitent des réactions intenses de la part des travailleurs. Nous allons donc examiner ces pratiques au regard des conditions concrètes de travail, des institutions et

des relations de pouvoir dans lesquelles elles prennent place, de leurs objectifs, ainsi que l'histoire de leurs évolutions et des effets d'apprentissage.

Conditions matérielles

Le premier aspect à considérer est donc celui des *conditions matérielles* de réalisation des pratiques d'écriture. En particulier, il est important de souligner la disjonction entre les conditions de travail de ceux qui produisent les demandes de traçabilité – une équipe de gestionnaires, constituée de salariés travaillant assis devant un bureau, chacun avec son ordinateur - et les conditions dans lesquelles les personnels s'en acquittent : dans le cas des puéricultrices, dans une salle équipée de petites chaises et remplie d'enfants bruyants, avec un ordinateur partagé entre plusieurs personnes ; dans le cas des enseignants, le soir, à la maison ou après une journée de travail fatigante, la situation la plus extrême rencontrée étant celle d'un enseignant qui avait cinq emplois différents à temps partiel, et qui devait donc remplir les formulaires requis par le lycée dans le temps compris entre deux emplois.

L'espace et le temps où les pratiques ont lieu sont très significatifs, et forment les expériences des participants (Leander et Sheehy, 2004). Les plus grandes difficultés apparaissaient lorsque les demandes immédiates du travail se heurtaient aux exigences bureaucratiques, dans le même lieu et au même instant (Tusting, 2010). Des évaluations plus positives émergeaient lorsque le volume et la nature des prescriptions permettaient de les accomplir pendant la journée de travail, sans avoir à les articuler avec les autres demandes immédiates du travail, et sur le lieu de travail, sans ramener des « devoirs » à la maison.

Institutions et relations de pouvoir

La direction de chaque institution enquêtée avait bien évidemment le pouvoir de contraindre les travailleurs à des productions écrites. De plus, dans les deux sites, les institutions gouvernementales pouvaient également imposer de nouvelles exigences. La manière dont les personnes interrogées parlaient de leurs écrits mettait toujours en avant leur dimension de contraintes - « je suis obligée de », « il nous faut toujours » - , étant conscients que l'inspection pouvait venir les contrôler – dans la crèche, à n'importe quel moment – et que la gestion de l'établissement vérifiait leurs écrits par le moyen d'audits internes.

Des conflits d'objectifs

Les difficultés les plus significatives se sont présentées lorsque les objectifs des participants entraient en conflit avec les objectifs des dispositifs de compte-rendu, particulièrement lorsque ces derniers semblaient exister uniquement pour la réalisation d'audits ou des aspects de gestion. Dans les deux lieux de travail, les éducateurs donnaient une place importante aux interactions, aux rapports humains qu'ils maintenaient avec les enfants et les étudiants, dans le but de bien comprendre leurs besoins et de pouvoir y répondre. La plupart d'entre eux a rapporté des cas où la nécessité de réaliser des comptes-rendus les a éloignés des rapports humains, et a donc sapé leurs efforts pour faire un travail de qualité, répondant aux besoins de ceux pour qui ils travaillaient.

Par exemple, le temps qu'il fallait prendre pour remplir les fiches d'observation pendant la journée à la crèche était, pour les puéricultrices, du temps qu'il fallait retirer pour le contact direct avec les enfants. Au lycée, l'obligation de fixer des objectifs au début du trimestre, en vue de mesurer le progrès des étudiants, était en contradiction avec la philosophie de la formation des adultes, selon laquelle il faut prendre le temps de construire une relation avec les étudiants pour comprendre leurs besoins et y répondre au cours de l'enseignement.

Par contre, il n'y avait pas de plainte lorsque les demandes écrites contribuaient aux tâches quotidiennes, à la communication et aux rapports humains, et plus généralement, lorsqu'elles soutenaient les efforts des enquêtés pour faire un bon travail. Lorsque les pratiques de l'écrit participaient de ce processus - par exemple, lorsque les observations écrites à la crèche formaient des ressources utiles à la programmation des activités des enfants - elles étaient alors évaluées de façon positive.

La mise en cause d'histoires personnelles et institutionnelles

L'histoire personnelle de chaque participant jouait un rôle sur son appréhension des demandes bureaucratiques. Par exemple, une enseignante d'éducation physique au lycée avait utilisé un système particulier pour organiser son enseignement depuis plus de vingt ans (une pédagogie et un curriculum avec une chronologie d'apprentissage, associé à un système de codage en couleur pour enregistrer le progrès de chaque élève dans chaque aspect du curriculum), après avoir suivi une formation avec un spécialiste reconnu dans ce domaine. Elle avait investi beaucoup de temps dans l'apprentissage de ce système, de sorte qu'il était devenu une composante forte de son identité professionnelle. Les demandes de production de planifications et de rapports

selon un système basé sur des critères très différents représentaient beaucoup plus qu'une demande administrative pour elle : c'était un défi contre son histoire personnelle et ses conceptions du professionnalisme.

De plus, dans chaque site, une histoire institutionnelle particulière pesait sur les situations présentes. Au lycée, dans le passé, les enseignants avaient eu beaucoup plus de liberté pour planifier leurs cours que maintenant. Les nouvelles exigences centralisées représentaient donc une perte de liberté et quelques-uns estimaient perdre en autonomie professionnelle. A la crèche, où les demandes d'écrit étaient moins nombreuses par le passé, on exigeait maintenant de plus en plus d'écrits en raison du processus de « textualisation » de leur univers de travail. Mais, si pour les puéricultrices, le problème était de gérer le volume des demandes, elles ne faisaient toutefois pas l'expérience d'une mise en cause de leur identité professionnelle.

Changements et apprentissage

Enfin, on constate beaucoup de difficultés lorsque les changements de prescriptions sont soudains. A la crèche, le cadre *Birth to Three* avait été introduit plusieurs années avant cette enquête. Les entretiens mettaient en relief les difficultés et les souffrances associées à la mise en place du système actuel et les déstabilisations qu'il avait pu entraîner à ses débuts. Néanmoins, il y avait suffisamment de stabilité dans le contexte de travail pour que les équipes parviennent collectivement à apprivoiser ce nouveau système, par un apprentissage informel. Dans le contexte du lycée, les bouleversements avaient été moins importants et plus progressifs : chaque trimestre, parfois même plus souvent, il y avait des changements, petits ou grands, à gérer, dans les demandes de traçabilité. Travaillant seul plutôt que dans une équipe, et en grande partie à la maison, les enseignants n'arrivaient pas à faire le même genre d'apprentissage informel et collectif, ni ne parvenaient à maîtriser le système de la même façon que les puéricultrices (Tusting, 2012). Ils décrivaient plutôt un processus jamais achevé de gestion des demandes, changeant parfois de façon imprévisible, sans qu'une aisance ou une maîtrise soit possible.

Conclusion

On voit donc que les difficultés constatées par rapport aux exigences d'écriture relèvent de raisons plus complexes que celles d'un simple manque de temps ou de compétences. Les conflits entre les objectifs de prescriptions et ceux de la pratique concrète, les différences dans

les conditions matérielles d'exercice du métier d'un lieu à l'autre, les écarts entre le passé et le présent dans les cultures professionnelles, les relations de pouvoir au sein des institutions et, enfin, les différences dans les rythmes de changements et les possibilités d'apprentissages des salariés sont autant de facteurs ayant une influence sur les expériences des participants.

Les cas examinés ici montrent tout l'intérêt de l'approche des New Literacy Studies, pour analyser les effets des demandes de traçabilité dans les milieux de travail, et les problèmes qu'elles suscitent d'un point de vue professionnel et social. L'observation « d'événements d'écriture », la conduite d'entretiens compréhensifs, l'analyse des changements de pratiques à partir de l'approche théorique des NLS permet de pointer, comme nous venons de le voir avec l'exemple de deux établissements, les effets à la fois humains, affectifs et relationnels induits par les demandes de traçabilité, qui n'étaient certainement pas attendus de la part de ceux qui les ont formulées.

Envisager la littératie dans son contexte social permet de dépasser une perspective centrée sur les compétences et les capacités des individus, et d'aborder la signification de ces pratiques dans des lieux et des communautés spécifiques - dans cet exemple, les lieux de travail éducatifs. Un questionnement semblable pourrait être appliqué à l'agriculture et aux denrées alimentaires. L'intérêt de cette approche est d'évaluer les pratiques en contexte, de les replacer dans le cadre d'évolutions sociales plus larges, comme le développement d'une culture d'audit. Le cas du travail éducatif fournit ainsi une bonne illustration des conflits qui se jouent autour de la définition du « bon travail » professionnel dans le cadre dominant de cette culture de l'audit. L'approche des New Literacy Studies permet également de réfléchir aux pratiques qui s'observent dans les collectifs de travail, en tant qu'elles font partie de nos rapports humains, et qu'elles construisent les contours de nos communautés.

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont permis la réalisation de ce travail, les personnes rencontrées lors de l'enquête en milieu éducatif, l'ESRC pour le financement de la recherche et les directrices de cet ouvrage, Nathalie Joly et Laure Bonnaud, pour l'attention qu'elles ont apportée à la préparation de ce texte.

Bibliographie

- Apple, M.W. Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly* n° 47 (1-2), 2005.
- Ball, S.J. The commodification of education in England: Towards a new form of social relations: Keynote address. Paper presented at the Japan-UK Education Forum, Kyoto, 2005. Disponible sur: <http://wwwsoc.nii.ac.jp/juef/ac/2005/kyoto05.pdf> .
- Barton, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language (2nd edition)*. Blackwells, 2007.
- Barton, D., et M. Hamilton. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge, 1998.
- Barton, D., M. Hamilton, et R. Ivanic, dir. *Situated literacies: Reading and writing in context*, Routledge, 2000.
- Barton, D., et U. Papen, dir. *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*, Continuum, 2010.
- Baynham, M., C. Roberts, M. Cooke, J. Simpson, K. Ananiadou, J. Callaghan, J. Mcgoldrick, et C. Wallace. *Effective teaching and learning: Esol*. NRDC, 2007.
- Belfiore, M.E., T.A. Defoe, S. Folinsbee, J. Hunter, et N. Jackson, dir. *Reading work: Literacies in the new workplace*, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Besnier, N. *Literacy, emotion, and authority: Reading and writing on a Polynesian atoll*. Cambridge University Press, 1995.
- Borzeix, A., et B. Fraenkel. *Langage et travail: Communication, cognition, action*. CNRS Editions, 2001.
- Brandt, D. *Literacy in American lives*. Cambridge University Press, 2001.
- Denis, J., et D. Pontille. *Petite sociologie de la signalétique: Les coulisses des panneaux du métro*. Presses de l'Ecole des mines, 2010.
- DfES. *Birth to Three Matters: A framework to support children in their earliest years*. DfES publications, 2002.

- DfES. *Birth to Three Matters Guidance: Component cards*. DfES publications, 2005. Disponible sur <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/Birth> .
- Fairclough, N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge, 2003.
- Farrell, L. Ways of doing, ways of being: Language, education and 'working' identities. *Language and Education* n° 14 (1), 2000.
- Farrell, L., B. Kamler, et T. Threadgold. Telling tales out of school: Women and literacy in 'new times'. *Studies in the Education of Adults* n° 32 (1), 2000.
- Fraenkel, B., et A. Mbodj. Introduction: Les *new literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et Société* n° 133, 2010.
- Fraenkel, B., D. Pontille, D. Collard, et G. Deharo. *Le travail des huissiers: Transformations d'un métier de l'écrit*. Octarès Editions, 2010.
- Gregory, E. *Making sense of a new world: Learning to read in a second language*. Paul Chapman, 1996.
- Gumperz, J.H.E., et D.E. Hymes. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston Inc, 1972.
- Hamilton, M. Just do it: Literacies, everyday learning and the irrelevance of pedagogy. *Studies in the Education of Adults* n° 38, 2006.
- Heath, S.B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, 1983.
- Hull, G., dir. *Changing work, changing workers: Critical perspectives on language, literacy and skills*, State University of New York Press, 1997.
- Iedema, R., et H. Scheeres. From doing work to talking work: Renegotiating knowing, doing, and identity. *Applied Linguistics* n° 24 (3), 2003.
- Ivanic, R., Y. Appleby, R. Hodge, K. Tusting, et D. Barton. *Linking learning and everyday life: A social perspective on adult language, literacy and numeracy classes*. NRDC, 2006.
- Jeffrey, B., et G. Troman. Time for ethnography. *British Educational Research Journal* n° 30 (4), 2004.

- Joly, N. Ecrire l'événement: Le travail agricole mis en mémoire. *Sociologie du travail* n° 46, 2004.
- Joly, N. Shaping records on the farm: Agricultural record keeping in France from the nineteenth century to the liberation. *Agricultural History Review* n° 59 (1), 2011.
- Joly, N. L'écriture comme travail. Des éleveurs face aux exigences de traçabilité, in P. Béguin, B. Dedieu et E. Sabourin E., (dir.), 2011, *Le travail en agriculture : son organisation et ses valeurs face à l'innovation*, Paris, Editions l'Harmattan, pp. 71-83.
- Kapitzke, C. *Literacy and religion: The textual politics and practices of Seventh Day Adventism*. John Benjamins, 1995.
- Karlsson, A.-M. Goods, services and the role of written discourse, in B.-L. Gunnarson (dir.) *Communication in the workplace*, Uppsala University, 2005.
- Leander, K.M., et M. Sheehy. *Spatializing literacy research and practice*. P. Lang, 2004.
- Martin-Jones, M., et K. Jones, dir. *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*, John Benjamins, 2000.
- Moll, L. Mediating knowledge between homes and classrooms, in D. Keller-Cohen (dir.) *Literacy: Interdisciplinary conversations*, Hampton Press, 1994.
- Moss, B.J. *Literacy across communities*. Hampton Press, 1994.
- OCDE et Statistiques Canada. *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. 2000.
- Olson, D. The cognitive consequences of literacy. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* n° 27 (2), 1986.
- Power, M. *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press, 1997.
- Scribner, S., et M. Cole. La littératie sans l'école: À la recherche des effets intellectuels de l'écriture. (traduction de Literacy without schooling : Testing for intellectual effects, *Harvard Educational Review*, n° 48 (4), 1978. Traducteur: Manuel Benguigui.). *Langage et Société* n° 133, 2010.
- Scribner, S., et M. Cole. *The psychology of literacy*. Harvard University Press, 1981.
- Solsken, J.W. *Literacy, gender, and work in families and in school*. Ablex Pub. Co, 1993.

- Strathern, M., dir. *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge, 2000.
- Street, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- Taylor, D., et C. Dorsey-Gaines. *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Heinemann, 1988.
- Troman, G. Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education* n° 21 (3), 2000.
- Tusting, K. Eruptions of interruptions: Managing tensions between writing and other tasks in a textualised childcare workplace, in D. Barton et U. Papen (dir.) *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*, Continuum, 2010.
- Tusting, K. Learning accountability literacies in educational workplaces: Situated learning and processes of commodification. *Language and Education* n° 26 (2), 2012 (in press).
- Tusting, K., et D. Barton. Community-based local literacies research, in R. Beach, J. Green, M. Kamil et T. Shanahan (dir.) *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, Hampton Press, 2005.
- Williams, J., B. Corbin, et O. Mcnamara. Finding inquiry in discourses of audit and reform in primary schools. *International Journal of Educational Research* n° 46 (1-2), 2007.

Karin Tusting est *Lecturer* en *Linguistics and Literacy Studies* au *Literacy Research Centre*, à Lancaster University en Grande-Bretagne. Spécialiste de *Literacy Studies*, elle travaille sur les pratiques de l'écrit dans les lieux de travail, les cultures d'audit et de comptabilité, l'ethnographie linguistique, l'apprentissage situé, les communautés de pratique, et les littératies de l'informatique.