

Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : supports, ressources et apprentissage

Christopher Parson et Samra Tabbal Amella

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la question des supports et des ressources à disposition d'adultes en insécurité face à l'écrit. Il présente une étude de cas à statut exploratoire issu d'un entretien biographique réalisé dans le cadre d'une recherche portant sur l'entrée dans l'écrit d'adultes migrants n'ayant pas connu la forme scolaire dans leur pays d'origine et étant engagés dans un processus d'alphabétisation. L'analyse du récit d'un apprenant suivant un cours d'alphabétisation en Suisse romande, se focalise sur les conditions de vie et les contextes structurels, économiques et socioculturels au sein desquels ce dernier mobilise son pouvoir d'action au fil de son parcours de vie et développe des apprentissages dans le domaine de la littératie.

Mots-clés

Alphabétisation , formation des adultes , parcours de vie , migration , biographie langag re , pouvoir d'agir

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur(e)s

Christopher PARSON, Chargé d'enseignement, Université de Genève, christopher.parson@unge.ch

Samra TABBAL AMELLA, Doctorante, Université de Genève, samra.tabbal@unige.ch

Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : supports, ressources et apprentissage

Christopher Parson et Samra Tabbal Amella

INTRODUCTION

Notre contribution propose une réflexion sur la question des supports et des ressources à disposition d'adultes en insécurité face à l'écrit. Elle s'appuie sur un entretien biographique réalisé dans le cadre d'une recherche en cours (Tabbal Amella). Celle-ci porte sur l'entrée dans l'écrit d'adultes migrants n'ayant pas connu la forme scolaire dans leur pays d'origine et étant engagés dans une démarche d'alphabétisation en FLE (français langue étrangère) en Suisse romande. La démarche s'inscrit dans une approche d'histoire de vie en formation des adultes, dans une tentative de mieux comprendre, au fil des parcours de vie, les rapports entretenus avec le « monde de l'écrit », chez des personnes qui ne l'ont jamais côtoyé dans le contexte scolaire et qui se trouvent, par conséquent, « hors écrit » :

Les pratiques d'un individu peuvent également être situées dans sa propre histoire... Il est alors nécessaire de mettre en œuvre une approche par histoire de vie. Plusieurs dimensions apparaissent : d'une part, la littératie est une ressource que les individus mobilisent pour changer le cours de leur vie ; d'autre part, la littératie change les individus, qui se trouvent eux-mêmes dans un monde contemporain où les pratiques de l'écrit changent. Les pratiques de l'écrit dans lesquelles un individu s'engage varient au fil de sa vie, car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes ainsi que des possibilités qu'il perçoit et de l'intérêt qu'il leur porte. (Barton & Hamilton, 2010, p. 52)

La question de l'entrée dans l'écrit a peu été étudiée au regard d'adultes *n'ayant pas été scolarisés*. Cette recherche se propose alors de le faire par le biais d'une modalité propre au champ de la formation des adultes en général, et à celui des histoires de vie en formation en particulier.

Après avoir présenté la problématique de la recherche dont notre étude de cas est issue, nous proposerons l'analyse de l'entretien de Thierno, apprenant d'origine guinéenne résidant en Suisse au moment de l'entretien. Nous tâcherons de repérer les supports sur lesquels il s'appuie et les ressources qu'il mobilise pour développer ses apprentissages en lecture-écriture. Nous nous focaliserons sur les caractéristiques de l'environnement, du contexte social et culturel des différents pays dans lesquels il se déplace. Nous nous interrogerons sur les conditions de vie, les contextes structurels, économiques et socioculturels au sein desquels Thierno évolue. Nous identifierons également les interactions qui participent au développement de son apprentissage en lecture et en écriture, alors même qu'il ne peut pas s'appuyer sur le support d'une scolarité « formelle » telle qu'elle est conçue dans le monde occidental. Aussi, nous nous demanderons comment les publics caractérisés par des formes d'« agir faible » (Soulet, 2010) mobilisent alors leur pouvoir d'action en formation.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La problématique des adultes « en situation d'analphabetisme » telle qu'elle est abordée dans la recherche dont l'entretien de Thierno est issu se situe dans le champ de la « formation linguistique en contexte d'insertion » (Bretegnier, 2007, 2011; Etienne, 2008 ; Adami, 2009 ; Leclercq, 2011 ; Adami & Leclercq, 2012), en pleine expansion dans le contexte académique francophone européen au sein duquel, l'utilisation des *approches biographiques* (Molinié, 2006 ; Bretenier, 2009) tend à se développer. Un récit de vie, en tant que « lieu de réflexivité et outil d'introspection » (Gohard-Radekovic & Rachédi, 2009), est susceptible de nous faire comprendre le rapport qu'un apprenant entretient avec son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous partons de l'hypothèse que la connaissance du parcours biographique de l'apprenant permet d'interpréter certains mécanismes de résistance à l'apprentissage, propres à tel apprenant, ou au contraire, la facilité de tel autre. Selon Adami (2008),

les migrants évoluent dans un contexte social, professionnel et relationnel qu'il convient de connaître si l'on espère comprendre dans quels types d'interactions ils sont le plus souvent engagés. Ainsi s'agit-il de savoir

où ils habitent, où ils travaillent quels contacts ils ont avec les natifs pour déterminer de façon fine les modalités d'acquisition socio-langagières de la langue-cible par le biais des interactions verbales. (p. 12)

Cette recherche est ancrée dans le champ des histoires de vie en formation (Dominicé, 1990 ; Pineau & Le Grand, 1996 ; Bertaux, 1997, 2005) ainsi que le champ des approches biographiques actuel (Baudouin, 2010 ; Demazière et Dubar, 2004). Au-delà d'une convergence de stratégies techniques repérables dans les apprentissages en lecture et en écriture chez les enfants et chez les adultes, notre but est d'étudier la spécificité de l'apprentissage adulte en explorant la question dans une *perspective biographique* et en reconstruisant des *trajectoires de vie*. Nous souhaitons « biographiser » le moment de l'entrée dans l'écrit en nous focalisant sur *ce que disent les gens* du déroulement de ce processus sur une *temporalité longue* (« le cours d'une vie »). Nous cherchons à comprendre ce qui se passe dans les pratiques quotidiennes des personnes interviewées, en dehors d'une scène purement « scolaire » ou d'une situation de face à face pédagogique. Notre intérêt se porte donc sur les *coulisses d'une alphabétisation institutionnelle*.

Au plan méthodologique, des entretiens biographiques sont réalisés auprès d'adultes participant à des cours de post-alphabétisation dans différentes associations de Genève et Lausanne. L'objectif est de découvrir les pratiques au sein desquelles se développe la littératie en dehors d'un cadre institutionnel. Les récits de ces adultes permettent une focalisation sur l'histoire des personnes, un accès à leurs conditions de vie ainsi qu'à des pratiques sociales réelles et contextualisées.

Dans cette contribution, nous mettons en évidence les pratiques sociales et les interactions susceptibles d'aider Thierno à s'approprier la langue écrite. Ce dernier a 48 ans. Il est né en Guinée. Sa langue maternelle est le peul. Enfant, il n'a jamais fréquenté l'école, tout comme ses frères et sœurs. A l'âge de 13 ans, alors qu'il ne sait ni lire ni écrire, il fréquente « l'école coranique » que dirige un « vieux sage » dans son village natal. Il y apprend à déchiffrer, à mémoriser et à prononcer oralement certaines sourates du Coran en arabe classique. A 15 ans, il part pour le Sénégal où il travaille avec son oncle commerçant quelques années. Il se déplace ensuite en Côte d'Ivoire en 1998 où il collabore avec un ami couturier qui lui enseigne la couture et qui lui apprend à lire en français. Il migre ensuite en Europe en 2000 à la recherche d'un travail et de conditions de vie meilleures : après une tentative avortée en France, c'est au Portugal et en Espagne qu'il s'installe et où il travaille comme maçon, jusqu'à ce qu'en 2009, la crise ne le pousse à se diriger vers la Suisse. Il retrouve du travail dans la construction durant plusieurs mois, alternant des périodes d'activité et d'inactivité. Actuellement au chômage, il suit des cours d'alphabétisation dans un centre de formation pour adultes en Suisse. Aujourd'hui, selon sa formatrice, il lit très bien le français et il l'écrit « phonétiquement » avec quelques difficultés.

QUELQUES ELEMENTS THEORIQUES

Littératie

Avant d'analyser ce que nous dit Thierno de son apprentissage de la lecture et de l'écriture, penchons-nous quelques instants sur la notion d'*entrée dans l'écrit* telle que la définit Fijalkow (1997) : « du point de vue anthropologique, entrer dans l'écrit, c'est [...] accomplir pour le sujet une *acculturation* à des pratiques langagières et sociales qui diffèrent sensiblement de celles de l'oralité » (cité par Le Ferrec, 2008, p.103). C'est dans ce sens que nous voulons mettre en évidence l'évolution de cette acculturation, de ce rapport qu'entretient Thierno avec l'écrit, conjointement aux déplacements géographiques successifs de ce dernier. Cette acculturation, au-delà de représenter un simple « objet d'apprentissage », fait toujours écho à une « intention » plus pragmatique : il apprend à lire et à écrire « en vue de ». En termes de « raisons d'agir », elle est également liée à une injonction dictée le plus souvent par le contexte lui-même. Nous allons voir que ces raisons d'agir sont en effet directement dépendante de la norme en vigueur de l'environnement dans lequel il est nouvellement arrivé. Dès lors, comme l'explique Adami (2008),

il convient sans doute de penser la question des rapports à l'écrit d'une façon moins technicienne, c'est-à-dire qui ne prendrait en compte que les aspects de décodage ou d'accès au sens par le verbal, et plus anthropologique. Pour [...] les] lecteurs d'origine populaire, la dimension praxéologique du langage est surdéterminante et c'est à travers ce prisme qu'ils conçoivent l'écrit. (p.9)

Nous rappelons ici la distinction apportée par les *New Literacy Studies*, notamment Street (1984, 1995), Barton (1994) et Gee (1991) entre le modèle *autonome* de la littératie et le modèle *idéologique*. Goody (1979) envisage la littératie selon un modèle autonome où la littératie est appréhendée comme « un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit » (Fraenkel et Mbodj, 2010, p. 10). Il considère la littératie comme une variable qu'il est possible d'étudier dans ses aspects techniques, indépendamment du contexte social. L'émergence des *New Literacy Studies* dans les années 1990 voit se développer une série de travaux ancrés dans une approche ethnographique fondée sur une reconnaissance et une analyse des pratiques sociales dans des contextes culturels et sociaux très diversifiés. Cette approche permet d'appréhender l'importance des changements structurels dans son environnement et remet en question ce modèle autonome auquel, des chercheurs du domaine opposent un modèle idéologique qui envisage la littératie comme « pratique sociale » (Street, 1995 ; Barton & Hamilton, 2010). Cette approche ethnographique, fondée sur une reconnaissance et une analyse des pratiques sociales dans des contextes culturels et sociaux très diversifiés, permet d'appréhender l'importance des changements structurels dans son environnement, non seulement en termes de ressources et de supports, mais également en termes de sens, de significations – souvent contestées – auxquels est confronté Thierno au gré de ses migrations successives.

Migrations, bifurcations, apprentissages

La question de l'entrée dans l'écrit au regard du parcours de Thierno se caractérise par une spécificité liée à son statut d'immigrant qui cherche à s'insérer dans une société d'accueil. Comme le soulignent Veillette et Gohard-Radenkovic (2012), « on ne peut comprendre la situation des étrangers et la diversité de leurs parcours « d'intégration par la langue » sans les recontextualiser dans un pays qui présente une grande complexité » (p. 89). Selon Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune (2008) il est important d'appréhender les parcours de mobilité non seulement à travers la perspective de la société d'accueil des individus, mais également à partir de la société d'origine à laquelle ils appartiennent. Les auteures procèdent à une relecture de l'expérience de mobilité géographique en termes de « capitaux de départ » et de « ressources mobilisées », où l'analyse des parcours migratoires révèle le développement de *stratégies*, de *compétences interculturelles* ainsi que de *nouveaux capitaux linguistiques*, qui marquent une transformation du « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, 2003) des migrants. La migration pourrait alors se présenter comme une opportunité de développement de l'*agentivité* de l'individu. En effet, la *rupture* provoquée par le déplacement géographique de Thierno dans un nouveau contexte social, culturel ou linguistique entre autres, le plonge dans un environnement où, selon Soulet (2010), « les conditions ordinaires d'un agir sont rompues » (p. 277), où la personne se retrouve dans un état de « latence » qu'il qualifie « d'agir faible » (*op. cit.*), c'est-à-dire dans un contexte où il est contraint d'« agir en situation structurelle de vulnérabilité » (*op. cit.*) et d'« incertitude ». Dès lors, la question qui se pose pour la personne est de savoir comment la forme d'« agir faible » à laquelle elle est confrontée peut devenir « un agir transformateur de la situation » (*op. cit.*, p. 281) ou un « agir poétique » (*op. cit.*, p. 282). Nous tâcherons de repérer si l'entretien de Thierno nous donne des éléments de réponse à ce propos.

Si nous nous arrêtons sur le profil pédagogique et social de ce public, il s'agit donc de personnes migrantes, c'est-à-dire, nées à l'étranger et s'étant établies pour une durée plus ou moins longue dans le pays d'accueil. Ils suivent une formation linguistique dans la langue du pays d'accueil – le français en l'occurrence – pour des raisons d'intégration sociale, le français, nous l'avons dit, n'étant pas leur langue première. Ainsi, comme le souligne Adami (2009),

l'apprenant analphabète non natif qui apprend à lire une langue seconde est [...] confronté à une triple difficulté : il doit découvrir la nature des liens entre l'oral et l'écrit, acquérir les principes de transcodage spécifiques à la langue-cible, en même temps qu'il apprend à la parler et à la comprendre. (p. 84)

Le profil sociologique des migrants « n'est pas aisé à définir dans la mesure où il ne s'agit pas d'un groupe social homogène. Ils ne représentent pas une catégorie sociale aux contours sociologiques et culturels définis » (Adami, 2009, p. 13-14). Si la majorité des migrants appartiennent aux catégories populaires dans le pays d'accueil, c'est souvent le changement de pays qui a modifié leur statut de leur pays d'origine, subissant la plupart du temps « un déclassement ». Cela n'est pas le cas pour notre public puisqu'il s'agit de personnes peu ou pas scolarisées et alphabétisées, issues donc de milieux que nous pouvons qualifier de populaires. En revanche, un changement de contexte peut modifier les attentes qu'une société a envers la personne migrante. Le recours à des récits recueillis par entretiens biographiques nous permet alors de nous

appuyer sur des *trajectoires* de vie, d'analyser des parcours sur des temporalités longues et de reconstruire les cours d'une vie conjointement avec la personne afin de bien comprendre à quel « type de migrant » nous avons à faire.

LE PARCOURS DE THIerno : MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE ET CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Pour Thierno, l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire le développement des apprentissages de la lecture et de l'écriture, évolue systématiquement au fil de ses déplacements géographiques. A mesure qu'il se déplace dans de nouveaux contextes géographiques, il s'insère dans de nouveaux espaces sociaux où il crée de nouvelles interactions avec la population native. Pour s'insérer dans ce nouveau contexte, il est amené à développer un type d'aptitude particulier, une compétence linguistique spécifique (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et/ou expression écrite), qui lui est nécessaire pour évoluer dans ce nouvel environnement. En effet, nous remarquons que pour lui, l'apprentissage de la langue française orale et écrite, est, au fil de son parcours de vie, décomposé en différentes compétences qu'il doit impérativement maîtriser à un moment donné précis s'il souhaite s'insérer dans le nouveau contexte socioprofessionnel dans lequel il se trouve. Le type de compétence développée ne repose donc pas directement sur un choix intentionnel de Thierno, mais les apprentissages se développent en fonction des « pressions » de la société d'accueil et du statut qu'il y occupe, et par conséquent des besoins qui en découlent.

Les différentes étapes des migrations de Thierno le confrontent à des changements de contextes sociaux, à des environnements où de nouvelles conditions d'accès à la formation en général et à l'écrit en particulier se présentent. Il est ainsi possible de repérer dans son récit une évolution de son rapport à l'écrit en fonction de sa mobilité géographique. Celle-ci le met systématiquement en contact avec un nouveau réseau de personnes grâce auxquelles, une nouvelle opportunité pour apprendre à lire et/ou à écrire lui est offerte. Son rapport à l'écrit est en effet systématiquement modifié à travers les nouveaux apprentissages formels, non formels ou informels effectués, en fonction bien entendu de la langue cible et des aptitudes visées par l'apprentissage (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), mais également en fonction des personnes qui jouent un rôle d'« expert » ou d'enseignant de la langue.

Pour illustrer notre propos, nous allons passer en revue l'entretien de Thierno en suivant son parcours de mobilité géographique et en nous focalisant les éléments suivants : contextes structurels ; métiers exercés ; formes d'éducation suivies ; rapports à la langue et à l'écrit ; aptitudes linguistiques développées ; figures de « formateurs » jouant un rôle prépondérant dans son apprentissage de la langue orale et écrite. Nous tâcherons d'identifier les supports sur lesquels il se repose pour entrer dans l'écrit à chaque étape de sa migration, ainsi que les ressources qu'il mobilise en vue de favoriser son apprentissage. Déplaçons-nous donc avec Thierno de la Guinée jusqu'en Suisse.

(i) Guinée

Durant son enfance, Thierno n'a pas été scolarisé comme bon nombre d'enfants vivant dans les campagnes de Guinée. En effet, il nous dit que dans le contexte où il vivait, c'est le travail au champ qui était privilégié. Ne pas fréquenter l'école, à ce moment de sa trajectoire de vie, représentait la « norme » :

Je n'ai jamais été à l'école quand j'étais petit. [...] Parce qu'à l'époque, mes parents me disaient, bon, il faut aller faire le travail au champ, aller cultiver le manioc, des choses comme ça, bon. [...] Moi j'ai pas été à l'école, mais vous savez, moi, mon pays a été colonisé par la France. Donc moi, mon pays, c'est le français qu'on parle là-bas. Seulement, moi je n'ai pas été à l'école. Et je n'ai pas été visiter encore plusieurs fois en ville. Moi je suis un villageois, bon, j'habitais à la campagne, c'est là-bas seulement que j'ai resté. (Thierno)

Si nous pensons à notre public, les définitions de la littératie que nous avons évoquées plus haut, celles-ci ne reflètent pas la totalité des situations dans lesquelles peuvent se trouver les apprenants. En effet, le critère de scolarisation ou de non-scolarisation est difficile à déterminer : selon les cas, une personne peut avoir effectué une scolarisation épisodique, avoir appris à lire et à écrire à travers un apprentissage informel (par membre famille), ou encore avoir par exemple fréquenté une école coranique (Adami, 2009). C'est le cas de Thierno qui à l'âge de 13 ans a suivi les enseignements du « vieux sage » à l'école coranique de son village :

Je suis musulman, on est obligé d'apprendre à lire le Coran, ça c'est une obligation. Ça on le faisait, nos parents nous obligeaient de le faire. Je faisais ça. [...] On vivait là-bas au village, parce que nous sommes des villageois, et là-bas aussi, il y avait peu de moyens, on avait pas beaucoup de moyens. Donc, c'est là-bas qu'on apprenait. Bon, c'était pas tout mais on avait un vieux sage qui était chez nous au village, là-bas, c'est lui qui nous enseignait. (Thierno)

L'école coranique telle qu'elle a été implantée dans les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne, bien qu'elle revête quelques-unes des caractéristiques d'une éducation bancaire telle que décrite par Paulo Freire (1974), présente une facilité d'accès à une forme scolaire, quand bien même le contexte socioéconomique de la région est extrêmement pauvre. Akkari (2004) définit l'école coranique au travers de six caractéristiques de base : l'ouverture (accès à tous les musulmans sans discrimination liée à l'âge, le niveau intellectuel ou l'intégrité physique) ; la ritualisation (appel à la mémoire et à la mobilisation du corps par le rythme et la voix) ; la permanence (dans le temps et dans diverses zones géographiques du monde) ; la malléabilité (combinaison optimale de l'oral et de l'écrit, en résonance avec les cultures de tradition orale et de tradition écrite) ; la résistance (malgré l'irruption du système éducatif colonial) ; la diversité du curriculum, des finalités, de l'espace et du temps (modes d'organisation). Ainsi, pour Akkari, « l'ouverture de l'école coranique à tous les groupes sociaux et à toutes les cultures fait de cette institution un « enseignement de base » destiné à tous et donc par définition égalitaire » (op. cit., p. 184). En termes de supports, l'école coranique est souvent le seul moyen d'accès à une forme - particulière et limitée - de littérature. Si les modalités pédagogiques de son apprentissage sont constituées d'une mémorisation et d'une répétition, en termes de rapport à la langue, Thierno y développe une langue oralisée partant d'une représentation écrite de l'arabe classique, langue du Coran.

(ii) Sénégal

Thierno quitte la Guinée à l'âge de 15 ou 16 ans pour rejoindre un oncle qui « faisait des petits commerces ». Il nous explique qu'il était « obligé de « coller » à lui, pour faire au moins des affaires, pour pouvoir vivre ». Il parle d'une période « difficile ». Au Sénégal, la maîtrise de la langue française n'était pas au cœur de ses préoccupations. Il se retrouve dans un contexte où il ne perçoit pas l'utilité d'entrer dans le monde de l'écrit en français et rien ne le contraint non plus à maîtriser la lecture et l'écriture en français :

A ce moment, bon, je ne savais pas lire, écrire. Jusqu'à présent je ne sais pas. [...] A ce moment-là, voilà pourquoi, si j'avais dit dans ma tête de parler le français, ou d'apprendre à lire et à écrire le français aussi, j'aurais pu le faire. Mais à ce moment-là, je n'avais pas cette idée-là. [...] Moi, personnellement, je n'ai jamais été étudiant au Sénégal parce que bon, premièrement, je n'avais pas l'idée à ça. Personne ne me disait ça non plus. Donc voilà, je n'ai pas été, je n'ai pas eu l'occasion de le faire. (Thierno)

En revanche, il s'est complètement immergé dans la langue wolof, à tel point que les natifs ne décèlent pas son accent guinéen. La façon dont Thierno se fond dans la population sénégalaise grâce à sa maîtrise de la langue wolof, nous amène à nous référer aux travaux de Véronique (1984) concernant le mode d'acquisition de la langue par les migrants, qui opposent une acquisition en *milieu naturel* à une acquisition en *milieu guidé*. Véronique a en effet montré que le processus d'acculturation linguistique des migrants s'effectue en grande partie en milieu naturel, au contact des natifs, dans un contexte où les langues des migrants subissent la pression des langues dominantes (Adami, 2009, p. 34). Comme l'explique Adami (2008), plus les contacts avec les natifs sont nombreux, plus ils progressent. Dès lors, l'interaction en milieu naturel représente le mode d'acquisition privilégié de la langue cible par les migrants. Ainsi, dans cette situation d'immersion, « apprentissage et communication se confondent » (op. cit. p. 13) :

J'ai appris la langue. Si vous m'aviez entendu parler la langue, vous m'auriez dit que je suis sénégalais. Et pourtant je ne suis pas sénégalais. Seulement je maîtrise la langue très bien. Leur langue. Et c'est pour ça que quand un Sénégalais me voit, quand on se salue, il me dit « mais mon frère, toi tu es de où ? ». Quand je lui dis que je suis d'ici, de la Guinée, il me dit « non c'est pas vrai, moi je connais beaucoup de Guinéens, mais quand ils parlent wolof, quand ils parlent, si vous entendez l'accent seulement, vous allez reconnaître que c'est un ... Guinéen. ... Donc on ne parlait pas d'autres langues. Disons on parlait la langue wolof. (Thierno)

L'extrait ci-dessus illustre ce que nous dit Véronique (op. cit.) concernant le mode d'acquisition de la langue en milieu naturel, à savoir que « les migrants apprennent en communiquant alors que des apprenants [suivant une formation linguistique en milieu formel et institutionnalisé, c'est-à-dire,] en situation d'apprentissage guidé apprennent à communiquer » (cité par Adami, 2009, p. 37). Dès lors, nous compre-

nons que pour Thierno, comme pour bon nombre de migrants, « l'appropriation de la langue cible n'est pas un but en soi mais un moyen d'intégration » (Adami, 2009, p. 38).

Au niveau des supports, il est intéressant de relever que Thierno nous dit deux choses par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au Sénégal : « je n'avais pas l'idée à ça » et « personne ne me disait ça non plus ». Si nous reprenons la question que nous avons évoquée plus haut, à savoir, comment les publics caractérisés par des formes d'« agir faible » mobilisent alors leur pouvoir d'action en formation, nous faisons ici un lien avec les caractéristiques de l'« agir poïétique » qui, comme le décrit Soulet (2010), intègre « les pesanteurs qui s'exercent sur l'actant » (p. 284). Il définit en effet l'agir poïétique comme « un agir individué, *i.e.* marqué par des formes d'action menées par un individu, dont le sens est donné par l'individu lui-même et dont l'objet est en même temps lui-même et le cadre d'action dans lequel il agit » (*op. cit.*, pp. 283-284). Il est en ce sens « une intrication du biographique et du structurel » (*op. cit.*, p. 284), c'est-à-dire un croisement entre des « ressources individuelles » issues d'un capital expérientiel et des « contraintes structurelles » en termes de « structure sociale » et/ou de contextes d'interaction (*op. cit.*, p. 285). Les raisons invoquées par Thierno de ne pas avoir appris le français reposent en effet à la fois sur une dimension personnelle (« je n'avais pas l'idée à ça ») et sur une dimension sociale ou contextuelle dans la mesure où il ne s'est pas senti poussé ou contraint par un tiers ou par l'environnement d'entrer en formation (« personne ne me disait ça non plus »). Pour Thierno, à ce moment-là, les conditions d'un « agir individué », à savoir, « une fabrication sociale en situation qui suppose fortement la présence et le support d'environnement sociaux différenciés » (*op. cit.*) n'étaient pas réunies.

(iii) Côte d'Ivoire

Arrivé en Côte d'Ivoire, la norme en matière de scolarisation et de maîtrise de la littératie change : maîtriser l'écrit devient chose courante dans le pays. C'est le déplacement de contexte, qui fait de l'absence de scolarité un manque, une lacune, qui fait que Thierno se sente soudainement différent, parce que dans la marge face aux natifs :

Vers 1986, l'aventure m'a poussé à aller vers la Côte d'Ivoire. Et à ce moment, je ne savais pas lire, ni écrire, au niveau français. [...] Donc je me suis déplacé du Sénégal pour aller en Côte d'Ivoire. C'est là que j'ai vu des difficultés, en partant. Bon j'ai vu des difficultés, [dans] le fait que je ne sais pas lire, ni écrire, ni rien. C'est à partir de là que j'ai commencé à sentir que, vraiment, aller à l'école, c'est nécessaire. [...] Parce que maintenant, les Ivoiriens, eux, ils sont tous allés à l'école. Parce que le père de la nation, vraiment a tout fait pour les Ivoiriens. [...] Voilà, vraiment, moi-même, j'ai vu vraiment, le fait que j'ai pas été à l'école, ça joue sur moi. Les Ivoiriens ne parlent pas de langue si ce n'est pas le français. Et si tu parles pas le français, temp pour toi, c'est à toi de te débrouiller. (Thierno)

En arrivant en Côte d'Ivoire, Thierno vit une *bifurcation* telle que Soulet la définit, à savoir « un contexte dans lequel les règles du jeu ne sont plus claires et les normes sociales plus cohérentes » (2010, p. 281). Il se retrouve en effet dans un espace distal, inhabituel quant aux normes avec lesquelles il fonctionnait au Sénégal, où la non maîtrise de la littératie n'était pas un problème en soi. Le caractère « exotopique » (Baudouin, 2010) de cette rupture, dans le sens d'un déplacement hors des normes habituelles du sujet, rend la situation problématique pour Thierno. D'une part, « elle produit de l'imprévisibilité et de l'incertitude [et] d'autre part, les ressources détenues jusqu'alors ne sont plus pertinentes à l'égard de la situation ; elles deviennent inadéquates par rapport à ce nouveau contexte » (Soulet, *op. cit.*). L'absence de scolarisation, et par conséquent, la vie sans l'écrit, alors qu'elle n'était pas une difficulté en soi en Guinée ou au Sénégal, devient en Côte d'Ivoire un manque et la bnfefice d'une scolarisation prend alors toute son sens et sa pertinence au regard de la facilité d'accès à l'école dans le contexte ivoirien : la non maîtrise de la langue française et de l'écrit constitue désormais une barrière à la communication et une lacune à laquelle il faut remédier pour s'insérer dans la société. A ce propos, Barton & Hamilton (2010) évoquent le fait que les pratiques de l'écrit doivent s'adapter aux changements qui imposent chez les sujets, une capacité d'adaptation à ces derniers :

Il n'y a aucun doute sur le fait que les pratiques de l'écrit ne sont pas statiques, et le fait de constamment devoir s'adapter aux changements apporte une grande complexité. Tout changement particulier relève de pratiques sociales plus larges, ce qui a pour conséquence des tendances contradictoires, rendant certaines activités plus difficiles, tandis que d'autres sont simplifiées. D'une certaine manière, ces changements érodent les pratiques de l'écrit qui lient les communautés ensemble et rendent des pratiques antérieures obsolètes. D'un autre côté, ces changements offrent l'occasion de refaçonner et renforcer le pouvoir de la litté-

ratie dans la vie de la communauté. Des exigences nouvelles modifient constamment le rôle que les pratiques de l'écrit jouent dans l'organisation et le contrôle de leur vie par les individus. Ce qui a pour résultat de provoquer des changements dans l'équilibre complexe des relations et des ressources, de l'expertise et du besoin de soutien. (p. 61)

Le récit de Thierno évoque également une dimension langagière typique des migrants relevée par Adami (2009). Ces derniers entretiennent en effet des contacts avec leurs pairs sociaux – les natifs – avec qui ils ont en commun ce qu'Adami appelle des « connivences sociales et langagières ». Mais les premières préoccupations des migrants ne sont pas d'ordre scolaire ou linguistique. Ils portent peu d'attention à la langue comme forme ou comme structure. Lahire (1998) a montré en effet que pour les familles populaires, la langue n'est pas un objet qui existe en soi et pour soi, le langage étant pour eux un *moyen d'agir* et possède une *dimension essentiellement praxéologique*. Pour Thierno, il est évident que la maîtrise de la lecture est pour lui une priorité s'il veut pouvoir être en interaction avec les natifs et prétendre s'insérer socialement et professionnellement en Côte d'Ivoire :

Le plus important pour moi maintenant, moi je voudrais m'engager à lire d'abord. Au moins là, je peux faire des communications avec des personnes qui sont en ville. Parce qu'en Côte d'Ivoire on a pas d'autres langues à parler en ville, si c'est pas la langue française. Donc si tu ne maîtrises pas la langue française, ça serait très difficile de vivre dans ce pays-là. Au minimum, même si tu n'écris pas et tu parles la langue, et si tu vois au moins ton nom écrit et tu peux lire ça, au moins, même si c'est pas rapidement, mais tu peux te débrouiller pour savoir que ouais, ouais, ça c'est mon nom qui est écrit ici. Ou bien c'est le nom de « Henri » qui est écrit ici, donc, pour savoir. Donc je me suis débrouillé un peu. (Thierno)

En Côte d'Ivoire, cet ami qui lui a appris à lire en français et par la même occasion à parler le français constitue le support dont il avait besoin pour mobiliser enfin son pouvoir d'action en formation.

(iv) Portugal et Espagne

Thierno mobilise systématiquement un réseau de connaissances pour « trouver du travail », *leitmotiv* de ses nombreux déplacements géographiques. C'est cette ressource qui lui permet de rebondir d'un pays à l'autre :

Je suis venu en Europe en 2000. Mais aussi c'est le travail qui m'a amené... qui me faisait bouger. [Je travaillais] dans la maçonnerie, les chantiers. Bon à Paris je n'ai jamais travaillé là-bas, parce que j'ai été là-bas, les mois que j'ai fait là-bas, je n'arrivais pas à trouver du boulot. Donc j'ai quitté là-bas, je suis parti au Portugal, c'est là-bas que j'ai trouvé des petits boulots et puis c'est là-bas que je me suis installé. [...] Mais tout cela, c'était des entreprises qui me prenaient au Portugal là-bas et me faisaient venir en Espagne. Donc je faisais ça plusieurs fois aussi. Bon, quand la crise est venue en 2008, donc j'ai quitté le Portugal. Vers la fin 2008, je suis venu en Espagne, et je suis resté un peu là-bas. Je voyais que vraiment, c'était presque la même chose, la même crise qui était à Lisbonne était aussi en Espagne. Ça jouait pas. Et j'ai une famille donc, il faut aller devant encore voir, parce que de toute façon, nous sommes en Europe. Donc, c'est ça qui m'a poussé à venir ici en Suisse, vers 2009. (Thierno)

En termes de supports, nous constatons que les rencontres qu'il fait lui permettent systématiquement de s'accommoder au contexte structurel. Dans le cas contraire, il se déplace et migre dans un ailleurs à la rencontre d'un nouvel ami, d'une nouvelle relation privilégiée qui l'aidera à construire sa vie dans ce nouveau contexte.

(v) Suisse

A son arrivée en Suisse, Thierno peut rapidement compter sur certaines personnes ainsi que s'appuyer sur différents supports institutionnels :

Donc je suis arrivé ici. Bon. Lorsque je suis arrivé, j'ai eu de la chance. Je suis arrivé ici vers juillet, je ne sais pas si c'est le 27 ou le 26 juillet. Je suis arrivé, c'était difficile. Il n'y avait pas où il faut dormir. Il y avait plein de choses qui manquaient mais lorsque je suis arrivé, j'étais venu avec un peu d'argent. J'ai dormi à l'Armée du Salut. Quand je suis arrivé, le 29, après, j'ai vu un ami. Lui il était là. Lui aussi il travaille pas. Il cherchait du travail. Il y a une agence qui l'a appelé. Il m'a dit « bon, écoute, toi tu viens d'arriver, tu connais pas [la ville] d'abord, aujourd'hui c'est ton premier jour, j'irai avec toi. Moi on m'a appelé pour me proposer un contrat. (Thierno)

Son épouse, qui elle a été scolarisée et a passé un baccalauréat, joue également un rôle de support :

Elle est venue elle-même des fois [m'aider à faire] mes devoirs et mes exercices que j'ai ici [à l'UOG], quand je vais à la maison, elle m'aide à les traiter, oui, oui, bon. [...] Bon, si je prends ça et que j'ai des difficultés, bon, « même au niveau de l'ordinateur, c'est lui [elle] qui me guide. [...] C'est des choses que je n'ai pas eu le temps d'apprendre. Même à manipuler l'ordinateur. [...] Grâce à elle, j'apprends un peu. (Thierno)

Mais ce que la trajectoire de Thierno nous donne à voir au fil de son récit, c'est aussi une évolution dans le type de formation dans lesquelles il s'engage. Pour Barton & Hamilton (2010), « il apparaît clairement que la littératie prend des formes distinctes selon les contextes » (p. 48). C'est ce que nous venons de repérer dans le récit de Thierno. Son arrivée en Suisse et son inscription dans des cours d'alphabétisation dans un centre de formation pour adultes correspond à sa première entrée en formation « formelle », dans le sens d'une formation institutionnelle, structurée selon une progression et un programme particuliers et dont le rôle du formateur est clairement défini.

Le postulat de la nature construite de la littératie implique que toute théorie de la littératie va de pair avec une théorie de l'apprentissage. Les pratiques de l'écrit changent, et des pratiques nouvelles sont fréquemment acquises par le biais de processus informels d'apprentissage et de fabrication du sens, ainsi que par l'éducation et la formation classiques. Cet apprentissage prend place dans des contextes sociaux particuliers et une partie de cet apprentissage consiste en l'incorporation des processus sociaux. (Barton & Hamilton, 2010, pp. 52-53)

Entrer en formation pour apprendre à lire et à écrire en français en Suisse c'est apprendre aussi le fonctionnement de tout un système comportant des dimensions sociales, institutionnelles et juridiques :

Je suis en train de chercher un travail. [...] Même si je trouve du boulot, je serai obligé, c'est ce que le chômage m'a dit, si je trouve du boulot, je serai obligé d'arrêter [les cours] pour aller travailler. (Thierno)

L'accès à la formation tel que Thierno le découvre dans le contexte genevois place ce dernier dans une position où il se retrouve pris entre un désir d'émancipation et d'insertion (apprendre à lire et à écrire en français), et un sentiment de contrainte et d'aliénation (accepter l'emploi que l'Office Cantonal de l'Emploi qui octroie les allocations de chômage lui aura trouvé). Se former revient alors à être pris entre des exigences politique, institutionnelle, économique, et des enjeux liés au développement de son « pouvoir biographique ». Une fois de plus, nous comprenons ici que c'est le contexte qui pose les conditions d'accès à la formation. Si l'Office cantonal de l'emploi joue un rôle non négligeable en termes de ressources financières et en termes d'accès à la formation (c'est en effet cette structure institutionnelle qui finance sa formation en alphabétisation), le revers de la médaille révèle qu'une pression antagoniste peut stopper net l'engagement en formation de Thierno. Celui-ci est bel et bien confronté à un triple discours concernant sa présence en formation : le discours encourageant de Maria, sa formatrice, lié à sa fonction d'accompagnement (enjeux d'apprentissage) ; le double discours de l'OCE lié d'une part à sa fonction de contrôle et de sanction (enjeux économiques) et d'autre part, lié à sa fonction de (ré)insertion, qui, alors même qu'il a exercé une forte pression sur Thierno pour qu'il soit présent en formation, est susceptible de le contraindre de la quitter lorsqu'un emploi correspondant à son profil lui est proposé (enjeux économiques et sociaux).

SYNTHESE ET CONCLUSION

L'analyse de l'entretien de Thierno nous a permis d'identifier les « supports » sur lesquels il s'est appuyé et les « ressources » qu'il a mobilisées durant son parcours. Nous synthétiserons ici en posant les questions suivantes à la manière de Martuccelli (2006) : Comment Thierno « se tient dans la vie » (p. 327), c'est-à-dire, sur quels supports peut-il compter et quelles ressources peut-il mobiliser pour développer son pouvoir d'action ? Comment une personne caractérisée par des formes d'« agir faible » (Soulet, 2010) a-t-elle pu mobiliser son pouvoir d'action au service de sa formation ou en d'autres termes, comment peut-elle « (re)construire les conditions de possibilité d'un agir dans le monde » (op., cit., p. 284) ? Voici ce que notre entretien nous a donné à voir :

(i) Thierno est tributaire du contexte dans lequel il se trouve ; selon le contexte, la présence de supports et de ressources disponibles varie ; l'inégalité d'accès à ces supports modifie les possibilités de développer son agentivité ;

(ii) Thierno a pu construire une *relation privilégiée* avec un tiers ou des tiers, par le biais desquels des apprentissages en lecture/écriture se sont développés ;

(iii) Comme le démontrent les travaux des *News Literacy Studies*, les pratiques sociales liées à la littératie changent au fil du temps et des lieux, et permettent d'une part de se spécialiser dans un « type de littératie », et d'autre part, de développer un type de compétence ou une aptitude linguistique particulière, selon les supports mis à disposition par le contexte, et en fonction des besoins et des attentes de l'espace local ;

(iv) La mobilisation du pouvoir d'action est liée à l'appui sur différents supports (par exemple un ami...), qui permettent de mobiliser d'autres ressources (... qui le met en contact avec son réseau socioprofessionnel grâce auquel il décroche un emploi...) et qui finalement inscrivent la personne dans un nouveau contexte propice à l'apprentissage (... ce qui crée des occasions de multiplier les interactions avec les natifs et de développer ses capacités linguistiques) ;

(v) L'appui sur des éléments structurels de l'environnement est croisé par un appui sur des ressources individuelles liées au capital expérientiel, qui elles-mêmes se sont forgées à travers les contraintes de l'environnement structurel.

Suivre le parcours de Thierno au fil de son récit nous a permis de suivre l'évolution de son rapport à l'écrit et du développement de ses apprentissages en lecture/écriture. Bien entendu, cet étude de cas est issue d'une recherche qui n'est pas encore aboutie et qui devra être comparées à d'autres. « L'intrication du biographique et du structurel » dont parle Soulet (2010, p. 284) dans l'agir poïétique participe également à la construction de ce que Murphy-Lejeune (2003) appelle le « capital de mobilité ». Au terme de son récit, nous nous retrouvons dans le contexte genevois où se former devient un nouveau champ de tensions qui nous amène à poser une série de questions éthiques concernant la posture d'un apprenant : Pour quoi se forme-t-il ? Pour qui se forme-t-il ? Qui est maître de sa formation ? Quelles valeurs est-ce qu'il peut accorder à sa formation dans de telles circonstances ? Mais c'est un autre débat qui est ici ouvert et que nous poursuivons dans une communication concernant les questions d'éthique en formation de base des adultes (Parson & Tabbal Amella, 2012).

REFERENCES

- Adami, H. (2008). Tests de sécurité pour salariés en insécurité à l'écrit : stratégies de lecture en contexte professionnel, in *Transformations – Recherches en éducation des adultes*, n° 1, coord. V. Leclercq, USTL-CUEEP-Trigone, pp. 107-120.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In J.M. Mangiante (Ed), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, pp. 37-54. Arras : Artois Presses Université.
- Adami, H. & Leclercq, V. (Ed.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion.
- Akkari, A. (2004). Vers une anthropologie de l'école coranique. In A. Akkari & P. R. Dasen (Ed.), *Pédagogues et pédagogies du sud* (pp. 183-205). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K. (2000). *Didactique et alphabétisation, Enseignement de la lecture-écriture en milieu adulte* (Cahier des sciences de l'éducation, no 92). Genève : Université de Genève.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Barton (1994) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell: Oxford
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société* 2010/3 (n° 133).
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Bretegnier, A. (2007). *Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité*. Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », in M. Molinié & E. Huver (coord.), *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne.
- Bretegnier, A. (dir.) (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence*. Berne : Peter Lang.
- Changkakoti, N. (1999). *Représentations de l'écrit et acquisition de la littératie chez des adultes : étude d'une dynamique complexe*. Thèse de doctorat. Genève : FPSE.
- Chauveau, G. (dir) (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.

- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Etienne, S. (2008). Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? *Cahier de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2, Migrations et plurilinguisme en France. Paris : Editions DIDIER, pp. 25-31.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères*, n° 15, pp. 113-129.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit. *Langage & Société*, 133. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Gee, J. P. (1991). *Social Linguistics: Ideology in Discourses*. Falmer Press : London.
- Gohard-Radenkovic, A. et Murphy-Lejeune (2008). Mobilités et parcours. In G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.). *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 127-134). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Gohard-Radenkovic, A. & Rachedi, L. (2009). *Récits de vie, récits de langue et mobilité*. Paris : L'Harmattan.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (1998). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.
- Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In J.M. Mangiante (Ed), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, pp. 19-35. Arras : Artois Presses Université.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. In J.-L. Chiss (Dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : A. Colin.
- Molinié, M. (Eds) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, n°39, n° spécial, janvier 2006.
- Murphy-Lejeune (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Parson, C. & Tabbal Amella, S. (2012). *Éthique et formation de base : entre réciprocité et contradictions... exigences et découragements...* Communication, Colloque « Formes d'éducation et processus d'émancipation », Université de Rennes 2, 22-24 mai 2012.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie. Que Sais-je ?* Paris : PUF
- Saada-Robert, M. ; Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2005). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahier des sciences de l'éducation*, no 100. Genève : FPSE.
- Scribner S. et Cole M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. et Londres : Harvard University Press.
- Soulet, M.-H. (2010). « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés ». In M. Bessin, M. Bidart & M. Grossetti, M. (2010). (Ed.). *Bifurcations, Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte, 273-288.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : CUP.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. Longman : London.
- Torunczyk, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*. Paris : L'Harmattan.
- Veillette, J. & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). In H. Adami & V. Leclercq (Eds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 89-133). Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion.
- Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé. *Le Français dans le monde*, no 185, p. 45-52.

Ce texte a été présenté au colloque international du European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), Life History and Biographic Research Network à l'University of Southern Denmark du 1-4 Mars 2012. Une version en anglais sera publiée cette année (est sous presse) dans un ouvrage collectif dont je n'ai pas encore la référence.

Auteur(e)s

Samra Tabbal Amella est assistante-doctorante à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève dans le secteur formation des adultes. Sa thèse porte sur le processus d'alphabétisation d'adultes migrants non scolarisés dans l'enfance et ayant appris à lire et à écrire en « français langue étrangère » en Suisse. Sa démarche s'inscrit dans les approches biographiques et les histoires de vie en formation des adultes. Elle enseigne parallèlement le français à des adultes migrants dans un centre de formation pour adultes.

Chris Parson est chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève dans le secteur formation des adultes. Il est responsable des enseignements dans le domaine de la formation de base pour adultes. Entre 1995 et 2009 il a été responsable pédagogique et coordinateur de la section lausannoise de l'Association Lire et Ecrire. Il est président de la Coordination romande pour la formation de base des adultes (CRFBA) et membre de la Commission romande de la FSEA.

Schrifterwerb im Erwachsenenalter: Unterstützungsangebote und Ressourcen für das Lernen

Christopher Parson und Samra Tabbal Amella

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Unterstützungsangebote und Ressourcen Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zur Verfügung stehen. In einer Fallstudie werden Daten aus einem biografischen Gespräch präsentiert, die im Rahmen einer Untersuchung zum Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen erwachsener MigrantInnen erhoben wurden. Die TeilnehmerInnen dieser Studie hatten in ihren Herkunftsländern keine Schulbildung erhalten und durchlaufen den Alphabetisierungsprozess als Erwachsene. Die Auswertung des Gesprächs mit einem Teilnehmer eines Kurses in der französischsprachigen Schweiz konzentriert sich auf die Lebensstationen und die damit verbundenen strukturellen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Bedingungen, die seinen Handlungsspielraum und den Verlauf seines Schrifterwerbs mitbestimmen.

Schlüsselwörter

Alphabetisierung, Erwachsenenbildung, Lebenslauf, Migration, Sprachbiografie, Handlungsfähigkeit

Cet article a été publié dans le numéro 2/2013 de forumlecture.ch