

# ANALYSER DES PARCOURS D'ALPHABÉTISATION : LES ENJEUX DE L'ECART ENTRE RECHERCHE ET PRATIQUE

---

*Samra TABBAL AMELLA,  
doctorante,  
Université de Genève,  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,  
Section Sciences de l'éducation - Secteur formation des adultes,  
Equipe Mimèsis et formation (Laboratoire RIFT)*

## RESUME

---

Cet article propose une réflexion sur les conditions de recueil de données et les différents obstacles rencontrés dans la phase de constitution d'un corpus de thèse de doctorat en sciences de l'éducation. La recherche s'insère dans le domaine de la formation de base et s'inscrit dans les approches biographiques et les histoires de vie en formation des adultes. Le corpus est constitué d'entretiens biographiques menés auprès d'adultes migrants qui n'ont pas été scolarisés dans leur enfance et qui ont appris à lire et à écrire en français langue étrangère (FLE). Notre contribution présente l'évolution de notre posture de chercheuse face aux difficultés rencontrées lors de l'accès à ce public. Ce qui était initialement appréhendé comme des obstacles est finalement défini comme faisant partie des caractéristiques inhérentes à une recherche focalisée sur ce public spécifique. Accès au public, déroulement des entretiens, collaboration entre chercheurs et praticiens de terrain, et implication subjective de la chercheuse sont autant d'éléments sur lesquels nous nous arrêtons ici. L'écart entre académie et terrains professionnels est discuté. Le choix d'une perspective biographique est aussi mis en avant dans ses apports concernant le développement de la littératie chez des migrants adultes dits "analphabètes".

## MOTS-CLES

---

Alphabétisation / approche biographique / difficulté d'accès au public / savoirs académiques / implication subjective de la chercheuse

## INTRODUCTION

---

Cette contribution propose une réflexion sur les conditions de recueil de données et les différents obstacles rencontrés lors de l'accès au public auquel nous nous intéressons dans l'élaboration de notre corpus de thèse. Notre recherche de doctorat s'insère dans le champ de la formation de base des adultes en sciences de l'éducation et s'inscrit dans les approches biographiques et les histoires de vie en formation des adultes. Elle problématise un phénomène ancré dans le domaine de la littératie en identifiant les cadres biographiques des processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des adultes migrants qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine et qui apprennent à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas leur langue première.

Nous souhaitons montrer ici comment nous avons progressivement pris conscience que ce que nous appréhendions initialement comme des obstacles lors de la phase de recueil de données faisait en fait partie des caractéristiques inhérentes à une recherche focalisée sur un public spécifique comme le nôtre. Nous pensons notamment aux difficultés d'accès à ce public, à notre collaboration en tant que chercheuse universitaire avec les responsables d'institutions et les formateurs de terrain, au déroulement des entretiens ou encore au recueil d'informations qui nous semblaient, au premier abord, ne pas correspondre à notre objet de recherche. Cet article présente l'évolution de notre posture de chercheuse face aux difficultés de notre enquête et montre la façon dont nous nous sommes familiarisée progressivement avec notre public et le contexte dans lequel il est engagé en formation. Nous mettrons en mots la façon dont nous sommes parvenue à faire de ces obstacles des données analysables à intégrer dans la compréhension et l'interprétation de notre objet de recherche. Ce que nous voulons mettre en avant, c'est non seulement le choix d'assumer ces difficultés, mais encore d'en faire une caractéristique à prendre en compte dans nos analyses en tant que données en soi, à l'image des propos d'Aggoun (2009) : "Raconter son travail de terrain... c'est avouer ses ennuis, ses peurs et ses inquiétudes. Difficultés à gérer les informations avec les informateurs. [...] L'analyse de la situation d'enquête, en tant que relation sociale fait tout autant partie de l'enquête elle-même que les résultats auxquels on est parvenu " (p. 8).

En premier lieu nous contextualiserons notre recherche : origine, public auquel nous nous intéressons, cadre théorique et contexte de recueil de données seront présentés. Nous évoquerons, en deuxième lieu, la spécificité de notre public que nous questionnerons au regard de la définition d' "acteur faible" (Payet et Giuliani, 2010 ; Payet et Laforgue, 2008), terme qui nous interroge compte tenu de l'agentivité dont fait preuve notre public. Nous partagerons, en troisième lieu, le cheminement qui nous a permis de mener des entretiens en présentant successivement les différents

obstacles auxquels nous avons été confrontée lors de la phase de recueil de données. Pour chacun de ces obstacles nous expliciterons la façon dont nous avons "surmonté" la difficulté rencontrée ou comment nous nous la sommes appropriée pour en faire une donnée de recherche à part entière. Nous nous arrêterons, en quatrième lieu, sur notre implication subjective en tant que chercheuse dans le recueil et l'analyse des données. Nous concluons notre contribution en mettant en avant les apports d'une perspective biographique pour appréhender le processus d'entrée dans l'écrit d'un public non scolarisé et faiblement qualifié. Une discussion concernant la collaboration entre professionnels issus du monde du terrain et chercheurs issus du monde académique sera finalement ouverte.

## UNE RECHERCHE EN FORMATION DES ADULTES

---

### ORIGINE DE LA RECHERCHE

Nous sommes entrée dans le milieu de la formation des adultes par le biais de l'enseignement du FLE auprès d'adultes migrants faiblement scolarisés et peu qualifiés en 1999. C'est en tant que bénévole que nous avons fait nos premiers pas dans une institution qui a pour but "de développer une formation de base et continue, en priorité pour des personnes faiblement qualifiées, et qui favorise leur intégration sociale, culturelle, économique et politique"<sup>1</sup>. Après deux ans de bénévolat, nous avons occupé différentes fonctions dans ce même organisme : stagiaire dans le cadre de notre formation universitaire de formatrice d'adultes, assistante de formation, formatrice en alphabétisation et finalement formatrice en FLE, fonction que nous occupons encore aujourd'hui à temps partiel.

Si notre expérience de formatrice en alphabétisation n'a duré que quelques mois, elle a ouvert pour nous une réflexion autour de l'engagement en formation de ces publics, thématique que nous avons reprise pour notre mémoire de licence universitaire en 2004. Face au constat que certains apprenants développaient des compétences à l'écrit alors que d'autres apprenaient beaucoup plus lentement, voire pas du tout malgré plusieurs années de formation, nous avons interviewé des apprenants de notre cours afin de comprendre quels étaient leurs motifs d'engagement en formation. Cette riche expérience a laissé en suspens de nouvelles questions que nous avons choisi de rouvrir dans le cadre de notre recherche de doctorat, quelques années plus tard. La découverte des approches biographiques en formation des adultes s'est alors présentée comme une voie possible pour répondre à des questions restées alors sans réponse. L'intégration d'une équipe de recherche dont les travaux portent sur les approches de l'expérience et les parcours de vie en formation des adultes nous a semblé un contexte pertinent pour reprendre de nouvelles investigations.

---

<sup>1</sup> Source : Site Internet de l'association dont nous choisissons de conserver l'anonymat.

## PUBLIC CIBLE

A notre connaissance, le domaine de la littérature concernant des adultes *qui n'ont pas été scolarisés* a peu été investigué par le biais d'une modalité propre au champ de la formation des adultes en général, ni à celui des histoires de vie en formation en particulier. Si de nombreux travaux (notamment Frier, 1989 ; Besse *et al.*, 1992 ; Vinérier, 1994 ; Lahire, 1999 ; Leclercq, 1999 ; Bentolila, 1996) ont été menés sur les adultes en situation d'illettrisme – à savoir, ne maîtrisant peu/pas les savoirs de base *malgré* une scolarisation –, la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des adultes migrants *en situation d'analphabétisme* – ne maîtrisant pas l'écrit *faute* d'école – reste moins investiguée. Alors que des travaux précurseurs ont vu le jour dans les années 1980 (Leclercq, 1984 ; Janot, Leclercq et Obled, 1985), ce sont entre autres les travaux d'Adami (2009 ; 2012), de Leclercq (2011), de Leclercq et Adami (2012) et d'Etienne (2008) qui développent actuellement un champ de recherche sur la formation linguistique des migrants, et plus spécifiquement sur le processus d'alphabétisation. Cette nouvelle voie d'accès à la compréhension du processus d'entrée dans l'écrit chez des adultes migrants "analphabètes" prend une place conséquente dans le cadre théorique auquel notre recherche espère contribuer.

Il est important pour nous de spécifier ici à quel public nous nous référons dans notre recherche, les adultes en difficulté face à l'écrit ne représentant pas une catégorie homogène. S'ils ont en commun d'entretenir un rapport à l'écrit complexe, nous tenons à justifier le choix de nous focaliser uniquement sur les publics dits analphabètes, n'ayant donc pas été scolarisés. Les adultes en situation d'illettrisme qui s'engagent en formation se trouvent dans un contexte de *réapprentissage* des savoirs de base. Leur entrée en formation équivaut en quelque sorte à une "seconde chance" pour entrer dans l'écrit entre autres. Aussi, si l'on se focalise sur l'appropriation de la langue écrite, pour les personnes en situation d'analphabétisme, leur entrée en formation à l'âge adulte est souvent une *première expérience d'apprentissage de l'écrit*. De plus, apprendre à lire et à écrire dans la langue d'un pays d'accueil revient souvent à apprendre d'abord à parler dans cette nouvelle langue, et ensuite, ou parallèlement, à découvrir un code alphabétique. Dès lors, comme l'explique Adami (2009), cet apprentissage comprend une triple difficulté pour la personne, à savoir "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'[elle] apprend à la parler et à la comprendre" (p. 84), ce qui complexifie radicalement cette entrée dans l'écrit. Apprendre à tenir un stylo, tracer différents types de lignes, savoir où commencer à écrire sur une feuille, voilà par quoi commence l'entrée dans l'écrit de personnes n'ayant jamais connu la forme scolaire. D'où la spécificité par rapport à un public en situation de réapprentissage des savoirs de base.

## CADRE THEORIQUE

A travers l'analyse de parcours de vie, notre recherche vise à comprendre les rapports qu'entretiennent des adultes non scolarisés dans l'enfance avec le monde de l'écrit et identifier les expériences à travers lesquelles ils ont finalement appris à lire et à écrire à l'âge adulte. A l'instar des travaux des pionniers européens des "histoires de vie en formation" (Dominicé, 1990 ; Pineau et Le Grand, 1996), nous considérons la formation aussi en dehors d'un cadre formel, à savoir dans "d'autres espaces de formation que ceux des cours ou des sessions" (Dominicé, 1990, p. 67). La formation est englobée dans une quotidienneté de l'adulte, dans son histoire et dans le contexte social dans lequel il évolue. Il s'agit de "biographiser" le moment de l'entrée dans l'écrit sur des temporalités longues, dans les pratiques quotidiennes et en-dehors de scènes strictement scolaires ou formelles. Pour comprendre les processus de formation, nous nous appuyons également sur les travaux actuels de la recherche biographique en formation des adultes (Baudouin, 2010) qui accordent une place privilégiée à ces temporalités longues. Notre problématique de recherche se situe également dans le champ de la "formation linguistique en contextes d'insertion" (Bretegnier, 2007, 2011; Etienne, 2008 ; Adami, 2009 ; Adami et Leclercq, 2012) où la formation des migrants est envisagée au-delà de l'apprentissage de la langue. L'appropriation de celle-ci sous-tend en effet des enjeux sociaux et identitaires qui génèrent des rapports particuliers à l'apprentissage (Bretegnier, 2011). D'un point de vue méthodologique, en référence aux travaux de Baudouin (2010) nous nous situons dans une perspective herméneutique ainsi que dans les approches de l'expérience en formation des adultes. Notre dispositif méthodologique s'appuie sur la production de récits de vie et le recueil de données se fait par entretiens biographiques (Bertaux, 2005 ; Demazière et Dubar, 2007 ; Pita Castro, 2013). Ces derniers sont recueillis auprès d'adultes suivant des cours de post-alphabétisation dans des centres de formations de Suisse romande (francophone). Notre recherche vise à développer de nouvelles connaissances relatives à l'entrée dans l'écrit en nous déplaçant vers les *pratiques sociales* des adultes, à l'image des travaux des *New Literacy Studies* (Barton, 1994 ; Street, 1995 ; Barton et Hamilton, 2010).

## TERRAINS DE RECHERCHE POUR LE RECUEIL DE DONNEES EMPIRIQUES

En ce qui concerne le recueil de données, nous avons choisi de passer par des centres de formation de Suisse romande dispensant des cours d'alphabétisation, estimant que ce canal nous permettrait de rencontrer plus facilement des personnes susceptibles de nous accorder un entretien. Nous avons pris contact avec trois associations à but non lucratif visant le développement de compétences de base pour des adultes plutôt faiblement scolarisés et/ou peu qualifiés, et ayant peu de ressources pour financer leur formation. Au total, vingt-trois personnes ont accepté de nous accorder un entretien.

Elles sont originaires du Togo, du Sénégal, de la Côte d'Ivoire, de Burkina Faso, de la Guinée, du Cameroun, d'Erythrée, du Brésil, du Maroc, d'Iran, de Thaïlande, de Somalie et d'Haïti.

La première institution est celle où nous enseignons encore aujourd'hui le FLE, c'est donc naturellement que nous nous sommes tournée vers la direction pour parler de notre recherche. Nous n'étions plus en contact avec le public "alpha" mais toujours en lien avec les professionnels de l'institution. Il nous a donc été facile de présenter notre projet à la direction et à la responsable de formation qui se sont montrées très collaboratives et ouvertes. Nous avons ensuite assisté à une séance de régulation de formateurs en alphabétisation où nous avons exposé notre projet. A partir de là, des formatrices nous ont proposé de passer pendant leur cours pour présenter notre projet aux apprenants et prendre des rendez-vous avec les personnes intéressées.

La seconde association est un centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes. Après avoir sollicité par e-mail la responsable de l'institution sans avoir de réponse, c'est notre directeur de thèse qui a joué le rôle d'intermédiaire et qui nous a permis de la rencontrer. Nous avons été très bien accueillie par cette dernière, qui a ensuite organisé une séance groupée avec des apprenantes qu'elle avait contactées personnellement pour leur parler de notre projet. Lors de cette réunion, nous avons pu prendre des rendez-vous pour des entretiens avec les femmes intéressées.

La troisième association propose des formations destinées initialement à une population en situation d'illettrisme mais dont le public réel comprend également des adultes migrants qui souhaitent apprendre à lire et à écrire *en français*, soit parce qu'ils ont été alphabétisés dans un autre alphabet, soit parce qu'ils n'ont pas été scolarisés. Après avoir rencontré la responsable pédagogique de l'institution, celle-ci a informé une formatrice de notre projet. Nous avons alors été directement nous présenter dans un cours où des apprenants de deux groupes différents avaient été réunis et avec qui nous avons également pu convenir d'un certain nombre d'entretiens.

## ENQUETER AUPRES D' "ACTEURS FAIBLES" ?

---

Nous souhaitons ici spécifier les caractéristiques de notre public car nous pensons qu'elles ont une incidence sur la façon de mener notre recherche. La question de la définition de notre public est sensible d'une part parce qu'il ne représente pas une catégorie homogène, et d'autre part car les termes utilisés par certains chercheurs pour l'identifier peuvent être source de mauvaises interprétations. Dans notre recherche, nous souhaitons comprendre le processus d'entrée dans l'écrit chez des adultes qui ne peuvent pas s'appuyer sur le support d'une scolarité antérieure. Il s'agit

d'un public migrant la plupart du temps économiquement démunie, dont les parcours de vie sont souvent caractérisés par diverses difficultés d'insertion sociale et professionnelle. En ce sens, nous considérons que ces adultes se trouvent en situation de vulnérabilité et notre recherche porte, comme l'évoquent Payet et Giuliani (2010), sur l'analyse de "questions sensibles – dans le sens d'une dimension humaine, où les situations étudiées renvoient à une souffrance sociale, morale, psychologique d'individus" (p. 7). Dans leur réflexion sur les processus de "dé- et re-qualification", Payet et Laforgue (2008) définissent les "acteurs faibles" comme :

(...) des individus, voire des groupes, dont les rôles et les identités se déploient dans deux types de configuration. Dans une première configuration, c'est une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives (Schütz, 1987). Dans une seconde configuration, ils sont affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social. Il s'agit, à l'instar de la notion de stigmaté (Goffman, 1975), de considérer non pas des personnes mais des points de vue, les deux configurations d'affaiblissement se relayant ou non selon les contextes (p. 9).

Pour sa part, Soulet (2010) parle de personnes caractérisées par des formes d' "agir faible". Dans notre recherche, nous nous intéressons à la façon dont les adultes s'y prennent pour mobiliser leur pouvoir d'action au service de leur formation ou en d'autres termes, comment ils peuvent "(re)construire les conditions de possibilité d'un agir dans le monde" (Soulet, 2010, p. 284). L'entrée dans l'écrit pour des adultes en situation d'analphabétisme peut être considérée comme le passage d'un univers de l'oral vers un univers de l'écrit. Comme l'évoque Fijalkow (1997), entrer dans l'écrit constitue :

(...) un apprentissage défini comme le passage à une autre culture. Dans cette perspective, la langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit (p. 121).

Nous faisons alors l'hypothèse que ce passage peut s'apparenter à une "bifurcation" (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010) dans la vie de ces adultes. C'est ici que les travaux de Soulet (2010) sont parlants. Pour ce dernier, une personne qui traverse une période de bifurcation se retrouve dans un environnement où "les conditions ordinaires d'un agir sont rompues" (p. 277). C'est cet "état de latence" qu'il qualifie d' "agir faible" : la personne est alors contrainte d' "*agir en situation structurelle de vulnérabilité*" (nous soulignons) et d' "incertitude". Dès lors, la question qui se pose est de savoir comment cette forme d'agir faible peut devenir "un agir transformateur de la situation" (p. 281) ou un "agir poïétique" (p. 282). Soulet le définit comme "un agir individué, *i.e.* marqué par des formes d'actions 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" (p. 283-284). En ce sens l'agir poïétique est "une intrication du biographique et du structurel" (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 (p. 285).

S'il nous semble que ces définitions sont pertinentes face au public de notre recherche, nous souhaitons toutefois apporter quelques précisions pour éviter tout malentendu. Etant donné l'agentivité dont fait preuve notre public, pour ce que nous avons appris de lui dans le cadre de nos entretiens, il est important pour nous de bien situer cette notion d' "acteur faible" (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010 ; Payet, Giuliani et Laforgue, 2008) dans une perspective structurelle : compte tenu de leur parcours de vie en général et leur parcours d'alphabétisation en particulier, les adultes auxquels nous nous intéressons se caractérisent par une forte capacité à prendre en main un certain pouvoir sur leur vie. Il est vrai que le terme *faible* peut porter à confusion, de surcroît dans un contexte où les publics en difficulté à l'écrit sont déjà passablement stigmatisés dans nos sociétés dans les discours politiques et les médias. A ce propos, nous pensons à l'étude documentaire de Frier (1989 ; 1992 ; 1997) qui porte sur une série d'articles de presse traitant du problème de l'illettrisme. Dans cette étude, elle dénonce les dérives des discours médiatiques présentant l'illettrisme et les "illettrés" à travers les registres de la "maladie", du "handicap", de la "peur" ou encore de la "lutte". Lahire quant à lui, parle de la "construction sociale de l'illettrisme" (1992 ; 1999) en référence aux discours politisés qui contribuent à faire de l'illettrisme un problème social. Il est évident que nous nous démarquons de la façon dont cet objet est socialement pris en compte. C'est pourquoi, pour ne pas alimenter davantage cette vision, il nous importe de clarifier ici cette notion de "faiblesse" afin de ne pas retomber dans les clichés dont est déjà victime ce public. Nous insistons donc sur le fait que c'est bien le contexte structurel dans lequel se trouvent ces personnes qui les plongent dans une difficulté à agir dans le nouveau contexte de vie de la société d'accueil. En aucun cas cette notion de faiblesse ne vise à qualifier la personne elle-même.

Par ailleurs, on sait que la migration génère quasiment systématiquement un déclassement social chez des personnes qui, dans leur pays d'origine, évoluaient avec moins, voire sans difficulté dans la mesure où l'oralité occupait une place plus importante que dans nos sociétés occidentales régies par l'écrit. Lors de la migration, l'injonction à maîtriser l'écrit devient rapidement un facteur d'exclusion sociale et professionnelle lorsque l'on se trouve en dehors de cette norme. Soulignons encore ce point : "l'agir faible" n'est donc pas "l'agir des faibles". En aucun cas nous ne reprenons à notre compte le point de vue dominant des médias. La notion d'acteur faible est liée au contexte dans lequel se retrouve une personne qui ne maîtrise pas l'écrit, c'est-à-dire face à des difficultés dues à l'absence de supports, d'outils nécessaires pour agir dans le monde, contrairement à une personne qui maîtrise l'écrit et qui peut mobiliser des ressources et en faire usage dans son quotidien. Ce que décrit Soulet nous semble pertinent par rapport aux témoignages que nous avons recueillis

dans nos entretiens. A condition de bien comprendre que ce sont bel et bien les *capacités d'actions des personnes qui se trouvent affaiblies par les contraintes du contexte.*

## **SURMONTER ET INTREPRETER DES OBSTACLES**

---

Nous faisons l'hypothèse que s'il n'existe que peu de recherches concernant l'entrée dans l'écrit d'adultes n'ayant pas été scolarisés dans l'enfance, la difficulté d'accès à ce public pourrait en être une cause. Pour notre part, lors de la phase de recueil de données, nous avons été amenée à dépasser de nombreuses barrières inhérentes aux caractéristiques de notre public, mais également des obstacles institutionnels. Mener des entretiens avec ce type de public n'est en effet pas aisé. Pour trouver des personnes susceptibles de nous accorder un entretien, nous le disions précédemment, nous avons fait le choix de passer par les institutions. Assez rapidement, nous avons réalisé que la tâche ne serait pas aussi facile que nous le pensions. Après avoir convaincu la personne placée hiérarchiquement le plus haut dans l'institution de l'intérêt de notre projet, avant d'accéder au public, il fallait en discuter avec les responsables pédagogiques, puis avec les formateurs. Acteurs clés puisqu'en contact direct avec les apprenants, ils pouvaient finalement nous donner accès à leur cours pour que nous allions concrètement à la rencontre des adultes en formation. Mais là aussi, en ce qui concerne les apprenants, la partie n'était pas jouée d'avance : comment convaincre des personnes qui ne nous connaissent pas de nous raconter leur parcours de vie ? Si nous y sommes finalement parvenue, diverses difficultés se sont présentées lors des entretiens. Interviewer ces personnes nous a réservé des surprises que nous avons interprétées au départ comme des obstacles, mais dont nous nous sommes finalement accommodées. Nous présenterons ici chronologiquement les difficultés que nous avons rencontrées et nous montrerons comment nous les avons finalement considérées comme faisant partie intégrante d'une enquête menée auprès de ce public.

### **L'OBSTACLE INSTITUTIONNEL**

Les adultes en difficulté face à l'écrit sont souvent très protégés par les milieux associatifs dans lesquels ils sont engagés en formation. Comme nous l'avons dit précédemment, des chercheurs (Lahire, 1992, 1999 ; Frier, 1992, 1997) ont dénoncé la fréquente surexposition de ces publics aux dérives de la presse et des discours politiques. Cette stigmatisation explique la tendance des milieux associatifs à protéger les apprenants engagés en formation. Pour notre part, lorsque nous avons pris contact avec certaines institutions, nous avons eu en effet le sentiment de nous heurter à certaines réticences. Nous connaissions toutefois une personne ayant travaillé longtemps dans une institution et qui a joué un rôle d'intermédiaire pour nous mettre

en contact avec une responsable pédagogique. Nous nous souvenons que cette dernière, avec qui nous nous sommes très bien entendue par ailleurs, nous ait dit avoir accepté de nous rencontrer parce que nous avons été recommandée par cette personne. Le manque de temps des professionnels, la difficulté à évaluer le "retour d'investissement" du temps consacré à un chercheur ainsi que le fossé qui existe entre le milieu académique et le monde professionnel sont autant d'hypothèses que nous avançons pour expliquer la rareté des collaborations entre universitaires et acteurs de terrain.

Nous nous souvenons aussi de la question d'une responsable pédagogique intéressée par notre projet et apparemment convaincue de l'apport d'une recherche comme la nôtre, qui se demandait si les personnes interviewées seraient rémunérées. Elle m'expliquait qu'une récente recherche financée au niveau fédéral avait eu recours à des témoignages d'apprenants ayant reçu une contrepartie financière pour le temps accordé. Bien entendu, il n'était éthiquement pas question pour nous de rémunérer les participants : selon la charte de l'ASIHVIF<sup>2</sup>, une personne doit accepter de livrer son histoire de vie sans aucune contrainte et selon le principe de "volontariat éclairé". Cela signifie qu'elle doit avoir compris dans quel but le chercheur souhaite recueillir son récit et qu'elle accepte que son témoignage soit utilisé à des fins de recherche. Il nous a donc fallu argumenter quels étaient les bénéfices pour les adultes interviewés. Persuadée qu'une collaboration entre le milieu universitaire et associatif pouvait être un atout pour chacun des acteurs, nous avons expliqué en quoi notre recherche pouvait avoir des retombées positives tant au niveau professionnel qu'au niveau académique. Car nous sommes convaincue qu'une collaboration entre chercheurs et formateurs de terrain permet d'échanger des savoirs sur les spécificités du public. Le gain pour les milieux universitaires consiste en l'apport d'une expertise de terrain. Les associations, dont le travail est souvent mal connu des milieux universitaires, ont mis sur pied à l'interne des formations dont les modalités pédagogiques, adaptées aux spécificités du public adulte, mériteraient d'être mieux connues et mises en valeur dans le contexte universitaire, notamment chez les didacticiens. Le gain pour les milieux associatifs se situe au niveau d'une meilleure visibilité de leurs réflexions, des pratiques et des modalités pédagogiques mises en œuvre pour accompagner ce public en formation, ainsi que d'une reconnaissance des développements pédagogiques auxquels elles contribuent. De plus, une recherche comme la nôtre pourrait par ailleurs contribuer à une diffusion de connaissances sur le rapport à l'apprentissage de ce public.

Nous sommes persuadée qu'une désacralisation du monde académique est déjà un premier pas vers une collaboration avec les responsables institutionnels. Cette

---

<sup>2</sup> Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation.

collaboration doit se construire sur la conviction que chacun des partis peut trouver un avantage dans cette coopération. Il est alors important de relativiser l'opposition entre pratique et théorie, de miser plutôt sur leur complémentarité et reconnaître que chercheurs comme praticiens peuvent ajouter leur pierre à l'édifice.

Autrement dit, il s'agit de transformer l'obstacle institutionnel en un partenariat en faisant prendre conscience aux responsables d'institutions du retour d'investissement d'une collaboration avec le monde académique et d'une ouverture à la recherche. Dès lors, les responsables d'institutions peuvent alors jouer un rôle de facilitateurs d'accès aux formateurs, deuxième pas vers notre public.

## L'OBSTACLE DES FORMATEURS

Une fois passé le cap des responsables d'institutions, il fallait convaincre les formateurs de la pertinence de notre recherche, l'accès à leurs cours nous permettant enfin de rencontrer des apprenants pouvant potentiellement faire partie de notre corpus. Nous devions alors expliquer en quoi notre recherche pouvait contribuer à une meilleure connaissance de l'apprentissage de l'écrit chez les adultes n'ayant pas connu la forme scolaire, ce qui pouvait notamment être pris en compte dans la formation des formateurs.

Mais pour les formateurs, accueillir des chercheurs universitaires dans leurs cours ne va pas de soi. Comme nous l'avons évoqué plus haut, une rupture entre le monde académique penché vers la théorie et le monde professionnel penché vers la pratique crée des tensions entre professionnels de terrain et chercheurs. Il ne nous a pas été simple de nous imposer auprès des formatrices comme une chercheuse "crédible" menant une recherche pertinente pouvant apporter un savoir nouveau. Nous nous trouvions en effet dans un territoire où les formatrices étaient au bénéfice d'une longue expérience professionnelle et d'une excellente connaissance du public. Qu'allions-nous pouvoir leur apporter ? Lors de notre présence dans cette séance de régulation évoquée plus haut, les réactions suscitées par l'exposé de notre projet de recherche furent autant de l'intérêt de la part des plus jeunes formatrices que de la perplexité de la part des plus expérimentées. Ces dernières nous dirent notamment que des étudiants avaient déjà fait d'excellents travaux de Master sur les publics analphabètes, qu'eux aussi menaient à l'interne leur propre enquête, ou encore que nos hypothèses ne correspondaient pas à la réalité qu'ils fréquentaient au quotidien. D'autres ne firent aucun commentaire.

Cette réticence est peut-être liée au fait que les professionnels voient dans l'intérêt des chercheurs pour ce public une "préoccupation utilitariste" leur permettant de mener à bien leur recherche sans qu'un effet positif ou qu'une contrepartie ne soit accordés au public en question. Dès lors, une certaine méfiance se fait sentir lorsqu'un chercheur

s'adresse à une institution pour "approcher" les apprenants. Mais cet éloignement entre chercheurs et formateurs ne repose pas sur la seule posture des praticiens. Comme cela a déjà été évoqué par Leclercq (1992), ce sont :

(...) les représentations des acteurs [qui] peuvent être aussi facteurs d'éloignement des deux pôles [formateurs et chercheurs]. Ainsi certains formateurs ont parfois mal accueilli des chercheurs qui voulaient recueillir des données auprès de stagiaires. Ils ne voient pas l'intérêt immédiat de ces études, ont peur de transformer les stagiaires illettrés en cobayes, sont sceptiques sur le retour et le transfert des études. Les praticiens ont parfois une vision très pragmatique de leur action, ne la lient pas à un environnement plus large et plus théorique et valorisent démesurément le "terrain". A l'opposé, des chercheurs ont des représentations erronées de ce qu'est la réalité d'un organisme de formation et font des erreurs d'appréciation (p. 260-261).

Face aux formatrices, donc, notre réaction fut alors de reconnaître leur expertise de terrain, de les convaincre que la connaissance actuelle des milieux académiques de ces publics méritait d'être éclairée par des savoirs professionnels et qu'il était important de les formaliser. Si en tant qu'universitaire notre posture de chercheuse ne semblait pas convaincre, ce qui nous a aidée à nous faire entendre c'est le fait que nous ayons évoqué notre expérience professionnelle passée en tant que formatrice en alphabétisation. Nous avons expliqué que nos questions de recherche étaient issues de notre propre pratique de terrain et que nous souhaitions aller investiguer des dimensions qui étaient restées floues suite à cette expérience. Une brèche avait été ouverte : dès lors que nous avons mis en avant notre rôle d'ex-professionnelle, le dialogue s'est alors engagé et les tensions apaisées.

Dans un sens, il nous a fallu reconnaître que les formateurs étaient en première ligne face à ce public et que pour cette raison, ils étaient effectivement susceptibles de le connaître parfaitement. Dans un autre sens, nous souhaitions leur faire comprendre que la rencontre des apprenants avec une personne "étrangère" pouvait également produire des témoignages inattendus. En mettant en avant notre propre expérience en tant que formatrice confrontée à des difficultés dans l'accompagnement des apprenants, nous essayions à la fois de nous mettre à la place des formateurs en leur expliquant que nous étions consciente des enjeux de la pratique, tout en tentant de les persuader qu'en passant par la modalité de notre recherche, cela permettrait peut-être d'atteindre une connaissance inaccessible depuis la seule position de formateur. Le chercheur peut aborder avec les apprenants ce que le formateur ne se permet pas d'aborder, premièrement faute de temps, deuxièmement parce que le rôle premier du formateur se situe en priorité dans l'enseignement de l'écrit, et troisièmement parce que le formateur ne s'autorise pas forcément à entrer dans la vie privée de l'adulte qu'il forme. En mettant en avant notre double casquette, nous exprimions aux formatrices qu'un chercheur n'est pas nécessairement l'antithèse d'un formateur et qu'il était possible de trouver un mode d'échange de savoirs réciproque. Finalement,

suite à cette longue entreprise, quatre formatrices sur huit nous ont donné accès à leur cours au sein desquels nous avons présenté notre projet et pris des rendez-vous pour des entretiens.

En guise de synthèse, il est important de considérer les formateurs comme des partenaires compétents et détenteurs d'un savoir à formaliser. En tant que chercheuse, lorsqu'il est possible de mettre en avant une expérience de terrain, le fait de s'appuyer sur cette double casquette de formatrice-chercheuse permet d'être plus crédible et de rendre sa recherche plus pertinente face à des professionnels expérimentés.

### **LA RETICENCE DE L'APPRENANT A ACCORDER UN ENTRETIEN**

Décrocher un rendez-vous n'est pas aisé dans la mesure où livrer sa vie à une personne inconnue peut provoquer une appréhension à "se raconter", particulièrement chez un public socialement fragilisé. Face aux apprenants, nous nous sommes à nouveau présentée comme chercheuse mais également comme formatrice de français langue étrangère. Cela permettait de les mettre en confiance et revenait à dire "je suis de votre côté, en tant que formatrice j'aimerais comprendre comment vous avez appris à lire et à écrire, quelles étaient vos difficultés, ce qui vous a aidé, je pourrai ainsi transmettre aux formateurs ce que j'apprendrai de vos témoignages".

Face au constat que peu d'hommes ont accepté de nous accorder un entretien, nous nous questionnons sur les conséquences d'être une femme sur le nombre restreint de volontaires masculins. Interrogation que nous laissons ouverte.

Il importe donc de valoriser les apprenants en tant que "détenteurs de savoirs" en mettant en avant la richesse de leur parcours et l'importance de leur témoignage dans le développement de connaissances en formation des adultes.

### **L'IRREGULARITE DU RESPECT DES RENDEZ-VOUS**

Lorsqu'une date est fixée pour un entretien, nous nous sommes vite rendue compte que le respect du rendez-vous convenu ne va pas forcément de soi. Les oublis ou les annulations fortuites nous ont poussée à revoir notre façon d'aller à la rencontre de notre public. Confiance démesurée ou naïveté certaine, toujours est-il que nous nous souvenons être montée dans un train pour nous rendre à 60 kilomètres de chez nous et avoir appelé une personne, injoignable la veille, pour confirmer notre rendez-vous : "Ah non, me dit-elle, pour aujourd'hui ça ne sera pas possible, je dois aller chez le médecin". Nous avons donc pris le train de retour dès notre arrivée... Ce type de scénario s'est répété approximativement une fois sur trois. Même si nous avons finalement pris l'habitude de téléphoner avant de monter dans le train (la naïveté de la jeune chercheuse s'estompant au fil du temps), le rituel du "coup de fil" fonctionnait

un peu pour nous comme un coup de poker : "Vais-je mener ou non mon entretien aujourd'hui ?!" Appeler systématiquement les personnes la veille, voire quelques heures avant les rencontres, et faire preuve d'énormément de souplesse faisait finalement partie du "jeu". Le sentiment de perte de temps que nous pouvions ressentir au début a finalement laissé place à l'acceptation de l'imprévisibilité comme paramètre inhérent à la recherche que nous avons acceptée comme telle. Prendre le temps ou prévoir plus de temps dans cette phase de recueil de données était inévitable. Comme l'explique Schnapper (1999), "toute situation d'enquête est inévitablement une situation sociale particulière, il n'existe pas "d'enquête pure". [...] Le sociologue fait du mieux qu'il peut pour la gérer, s'adapter aux exigences, chaque fois singulières, de la relation avec l'interviewé" (p. 54, cité par Aggoun, 2009, p. 8).

En somme, l'irrégularité et la fiabilité relative des rendez-vous fixés sont à considérer comme conditions d'enquête ou comme caractéristiques de la recherche et de son public auxquelles le chercheur doit s'attendre. Celui-ci doit adapter la gestion de son agenda en fonction de cette part d'imprévisibilité.

## LA BARRIÈRE DE LA LANGUE

Une compréhension mutuelle suffisante entre le chercheur et la personne interviewée est nécessaire pour que l'entretien puisse être mené à bien. Nous nous retrouvons parfois dans des situations délicates où certaines personnes ont le profil que nous recherchons (à savoir, adulte migrant n'ayant pas été scolarisé et ayant effectivement appris à lire et à écrire) mais qui au moment de l'entretien s'expriment dans un français qui entrave notre compréhension ainsi que leur propre compréhension de nos interventions (questions, relances). Le dialogue s'avère impossible et l'entretien inexploitable pour notre recherche.

Parfois, c'est au cours de l'entretien que nous réalisons que la personne ne sait en fait toujours pas lire et écrire, ou qu'elle sait uniquement écrire son nom et son prénom, peut-être encore son adresse. Elle a alors de la difficulté à nous parler de son processus d'apprentissage puisqu'elle ne maîtrise pas encore l'écrit. C'est en cours d'entretien que nous comprenons qu'il s'agit là d'un nouveau "coup dans l'eau" puisque cet entretien ne fera pas partie de notre corpus. Nous nous retrouvons dans la situation indélicate de devoir poursuivre l'interview par respect pour la personne qui nous a accordé du temps et qui nous dévoile des épisodes de sa vie personnelle.

Nous constatons donc que parfois, ni les formateurs, ni les apprenants que nous avons rencontrés ne sont au clair avec le public auquel nous voulons avoir accès et les raisons pour lesquelles il est important pour nous d'interviewer des gens ayant un profil particulier. Nous choisissons alors de ne plus nous présenter directement dans

les cours pour exposer notre projet, l'hétérogénéité du niveau de maîtrise de l'écrit ne permettant pas de garantir que dans un même groupe tous les apprenants soient au même niveau. Nous décidons alors de nous entretenir uniquement avec les formateurs afin qu'ils nous mettent directement en lien avec des apprenants correspondant exactement au profil recherché, compétences linguistiques comprises. Cette façon d'opérer nous permet d'éviter de nous retrouver dans des situations telles que celles que nous venons de décrire. Toutefois, l'effet de groupe qui encourageait les indécis ou les timides à nous accorder un entretien parce que le camarade le faisait ne fonctionne plus. Aussi, trouver des volontaires qui acceptent d'accorder un entretien à une personne qu'ils n'ont jamais vue complique les choses... Nos choix méthodologiques sont régulièrement à ajuster et les conséquences à accepter.

De ce fait, pour éviter toute surprise liée aux compétences linguistiques de la personne interviewée, il est nécessaire de s'assurer clairement auprès du formateur que la personne en question corresponde réellement au profil recherché.

#### **LA DEVOLUTION LORS DE L'ENTRETIEN ET LE CHOIX DES EVENEMENTS RACONTES**

Pour évoquer la façon dont la personne interviewée comprend et interprète ce que le chercheur attend d'elle, nous reprenons le concept de "dévolution" développé par les didacticiens Brousseau et Warfield (2002). Ce terme se réfère au moyen de faire entrer un enfant dans un contrat didactique qui permet à l'enseignant et à l'apprenant d'engager et de mener à son terme la dialectique didactique (Brousseau et Warfield, 2002). En ce qui nous concerne, la façon dont la personne s'approprie notre demande a des conséquences sur le développement de son récit pendant l'entretien, et donc sur son contenu. Car après tous les obstacles cités ci-dessus, lorsque le moment de l'entretien est enfin là et que nous nous retrouvons face à la personne, rien n'est encore gagné. En effet, même si nous lui expliquons que nous souhaitons qu'elle nous raconte ce qui a été important dans son parcours de vie afin de mieux comprendre comment elle a appris à lire et à écrire, les récits produits peuvent différer de manière radicale. D'une part dans leur contenu. Quels événements la personne va-t-elle sélectionner, lesquels va-t-elle omettre ? Que dire et ne pas dire au chercheur et pour quelles raisons ? Raconter son histoire c'est faire des choix, il n'est pas possible de tout raconter. La personne doit donc sélectionner les événements qu'elle souhaite partager avec le chercheur. D'autre part, les récits peuvent différer dans la forme de l'échange. Celle-ci est liée à l'investissement de la personne au moment de l'entretien. Elle peut être tout à fait à l'aise, avoir une posture de libre parole, ou au contraire faire preuve d'une forme de retenue qui transforme l'entretien en un échange de questions-réponses. Il est vrai que livrer sa vie à une chercheuse "inconnue" peut provoquer des réticences à se raconter pour un public ayant des parcours de vie

difficiles. La posture de l'intervieweuse a bien entendu également des conséquences sur le déroulement de l'entretien. Il s'agit bien d'un travail de co-construction du récit où le chercheur doit parfois aller chercher les propos de la personne interviewée. Les récits produits lors des entretiens biographiques sont des "reconfigurations" (Ricoeur, 1983) que les gens font de leur propre histoire, rythmée et réorientée par les relances du chercheur. Nos entretiens sont donc des "autobiographies co-construites", fruits d'une "co-production" (Bertaux, 2005 ; Demazière et Dubar, 2007) entre une chercheuse et son interlocuteur.

Dans un premier temps, nous avons été surprise par le fait que dans les entretiens, la plupart des personnes ne parlaient que peu de leur apprentissage proprement dit. Alors même que nous tentions de les y amener, elles se focalisaient plus sur des événements apparemment en marge de la lecture et de l'écriture. Une grande partie de leurs récits porte en effet sur la période de leur vie *sans* l'écrit. Suite aux premiers entretiens, nous pensions être tombée à chaque fois à côté de notre objet de recherche dans le sens où les activités concrètes d'apprentissage ne s'avéraient pas très développées dans les récits. Nous faisons alors l'hypothèse que cet exercice nécessitait une forte capacité métacognitive qui rendait difficile la mise en mot du "comment j'ai appris". Dans un deuxième temps, nous nous sommes rendue compte qu'en fait, la mise en mots *l'entour* de l'apprentissage, à savoir le bagage expérientiel avec lequel la personne s'engage et s'investit en formation, participait à la compréhension de ce parcours d'apprentissage. Si les différents épisodes sur lesquels les personnes s'attardent dans leurs récits ne sont pas directement liés à l'écrit et à son apprentissage, ils représentent des "épreuves" (Baudouin, 2010) ayant un lien plus ou moins direct avec notamment une raison d'entrer en formation, une posture particulière adoptée face à l'apprentissage, une relation privilégiée avec une tierce personne, des stratégies permettant d'évoluer socialement malgré leur difficulté à l'écrit. C'est ce que nous avons montré à travers les premiers résultats de notre recherche (Tabbal Amella, 2014). Sans aller plus loin ici, nous retiendrons que comprendre un adulte qui entre dans l'écrit, c'est être conscient qu'il ne le fait pas indépendamment de différents ingrédients repérables au sein d'épisodes qu'il a choisi de développer dans son récit.

Enfin, pour comprendre comment une personne a appris à lire et à écrire à l'âge adulte sans avoir été scolarisée dans l'enfance, il ne suffit pas de se focaliser sur l'apprentissage en soi mais il est important de prendre en considération tous les éléments mis en avant par la personne dans son récit afin d'analyser leur impact sur son engagement en formation et son investissement effectif dans l'apprentissage. Pour que les conditions de l'entretien soient optimales, il est nécessaire de prendre du temps avec la personne dans un "pré-entretien" (téléphonique, par exemple) pour lui expliquer ce que nous attendons d'elle, afin qu'elle ait un temps de réflexion pour s'approprier la demande du chercheur.

## IMPLICATION SUBJECTIVE DANS LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES DONNÉES

---

La problématique du développement du pouvoir d'agir des publics non scolarisés et faiblement qualifiés est au cœur de notre objet de recherche. Entre les ressources individuelles issues d'un capital expérientiel et les contraintes structurelles, les adultes ne sont pas égaux face aux supports qui sont à leur disposition pour développer leur agentivité. Or, lorsque l'on s'interroge sur ce qui inhibe et ce qui favorise le pouvoir d'action d'adultes en formation, nous ne sommes pas à l'abri d'interprétations subjectives guidées par les émotions vécues lors des entretiens. Notre implication de chercheuse est alors susceptible de complexifier l'analyse et l'interprétation des données. En effet, nous menons une enquête auprès d'un public constitué de personnes ayant en moyenne le même âge que nous et dont la plupart sont des femmes. Les parcours de vie que nous recueillons ne nous laissent pas indifférentes. Ils nous touchent, nous choquent, nous impressionnent, par la force des adultes que nous avons en face de nous, mais aussi par l'humour dont ils font preuve, ainsi que par leurs ressources intérieures qui semblent être inépuisables malgré les tragédies de vie fréquemment relatées. Faire bonne figure pendant l'entretien, évacuer l'idée qui nous passe quelques instants en tête de proposer de l'aide... A l'issue de l'entretien, nous remercions la personne pour son précieux témoignage et nous nous engageons à lui restituer l'entretien retranscrit. Nous espérons pouvoir proposer un jour une restitution de nos résultats de recherche aux apprenants. Mais nous ne nous aventurons pas encore à nous y engager, ne sachant pas encore dans quelle mesure cela serait envisageable, ni dans quel laps de temps cela pourrait se faire. Souvent bouleversée et aux prises d'un désagréable sentiment d'être redevable de quelque chose, voilà comment nous quittons la personne. Ces histoires habitent alors nos pensées pendant les jours qui suivent l'entretien. Sommes-nous trop sensible pour être chercheuse... ?

Analyser ces entretiens à chaud est évidemment irréalisable. Il nous faut évacuer les affects qui nous ont habités mais que nous nous sommes efforcée de ne pas laisser transparaître au moment de l'entretien. Nous y revenons après retranscription avec plusieurs jours, voire plusieurs semaines de recul. C'est alors notre appareil méthodologique d'analyse de données notamment le repérage des épreuves par l'économie cinétique (Baudouin, 2010) ainsi que l'analyse structurale des entretiens (Demazière et Dubar, 2007) qui permettra de porter un regard plus objectif sur ces récits.

## CONCLUSION

---

Pour cette contribution, nous avons choisi de faire part de certains aspects méthodologiques de notre recherche sans entrer dans l'analyse des données recueillies. Il s'agissait en effet de faire part, en tant que chercheuse, des difficultés que nous avons rencontrées dans la démarche d'accès au public pour mener des entretiens biographiques avec des adultes engagés dans un processus d'alphabétisation. Les obstacles auxquels nous avons été confrontée pour accéder au public, obtenir des rendez-vous, mener à bien des entretiens ou encore gérer notre subjectivité, sont certainement liés à la complexité des parcours de vie de notre public.

Le choix d'une méthodologie de recueil de données ayant recours à des entretiens biographiques participe certainement à la difficulté de produire des données empiriques et pourrait être questionné : l'intrusion d'une chercheuse dans la sphère personnelle, voire intime, de ce public spécifique ne facilite certes pas la tâche. Or, nous sommes convaincue que la perspective biographique adoptée permet d'accéder à des données originales qui aboutissent à une meilleure compréhension du processus d'entrée dans l'écrit chez des adultes en situation d'analphabétisme. Il ne nous semble pas possible de comprendre les enjeux de ce processus d'alphabétisation en se focalisant sur ce qui est strictement lié à l'apprentissage en soi, c'est-à-dire à une situation dans laquelle l'adulte manipule de l'écrit dans une pure visée d'apprentissage. Selon nous, analyser l'acte d'apprendre à lire et à écrire – dans ce contexte précis et avec ce public – en faisant abstraction de la complexité des parcours de vie des adultes concernés ne permet pas de repérer ce qui entre en jeu lorsqu'ils s'engagent en formation. Nous sommes persuadée que pour appréhender la complexité de cet apprentissage, le recours aux approches biographiques apporte une plus-value par rapport aux travaux axés sur des apprentissages opérés en situation formelle. Ce que les récits nous apprennent ne se repère pas hors de la temporalité longue du cours d'une vie. La prise en compte du biographique amène un apport réel dans la compréhension du processus d'alphabétisation en reconnaissant le poids de *l'entour* de l'apprentissage.

Cette contribution nous a permis de réfléchir sur la façon dont nous avons été reçue et perçue en tant que chercheuse par les institutions et les formatrices de terrain. Le recul nous a donné l'occasion de mieux comprendre les raisons d'une protection de cette population par le milieu associatif. Au vu de la complexité des parcours de vie des apprenants, les praticiens de terrain réalisent un travail conséquent auprès de ces derniers qui leur accordent leur confiance. Une intervention malmenée risque d'ébranler un travail de longue haleine effectué auprès du public. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte n'est pas chose aisée, ni intellectuellement, ni émotionnellement. Raconter son parcours de vie en lien avec son entrée dans l'écrit n'est pas anodin non plus. Le risque d'approcher les apprenants dans ce qui est encore fragile, dans ce qui les remet face à une histoire souvent difficile est en effet délicat. Nous comprenons les appréhensions des professionnels à accueillir en leurs lieux des chercheurs dont ils

interprètent parfois les buts dans une visée non pédagogique. a tort peut-être, car quoi qu'il en soit, nous pensons qu'il est possible d'envisager les choses différemment. Même si elle est compréhensible, notamment au regard des discours stigmatisants que nous avons évoqués, une surprotection des institutions contribue à freiner l'accès à une meilleure connaissance de ce public. Tout le paradoxe réside dans le fait que cette "chasse gardée" participe aussi à créer un "flou" autour du public qui semble devoir rester caché. "Il faut les protéger", disent parfois les professionnels du terrain. Nous entendons ce point de vue. Mais formateurs et chercheurs détiennent ou peuvent produire des savoirs complémentaires : des savoirs pratiques liés à une réalité de terrain et des savoirs théoriques liés à la recherche. Une meilleure connaissance du public passe aussi par une collaboration entre le monde du terrain et le monde académique. Enquêter auprès d'adultes à qui on ne donne que rarement, voire jamais, la parole permet aussi de comprendre leur posture face à l'apprentissage, d'analyser leurs difficultés, d'identifier des supports fondamentaux, et donc, en tant que chercheuse, proposer *un* point de vue théorique sur l'acquisition de savoirs de base par ces adultes. Voilà à quoi nos entretiens biographiques donnent accès.

Nos réflexions sur la distance entre le milieu académique et les milieux de pratiques professionnelles nous amènent finalement à nous questionner sur la restitution des résultats de recherche. Pour qui fait-on de la recherche ? Pour une communauté scientifique ? Les formateurs de terrain ? Les apprenants ? Pour notre part, nous osons penser que la diffusion de savoirs devrait se faire au-delà d'une communauté scientifique pour trouver une utilité sociale. Mais pour ce faire, comme l'évoquait déjà Leclercq (1992), il semble que la solution se trouverait dans l'élaboration d'un dispositif plus approprié de type recherche-action qui réunisse d'emblée dans un travail commun, chercheurs universitaires et formateurs de terrain. De quoi ouvrir de nouvelles perspectives.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris, France : CLE International.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44.
- Adami, H. & Leclercq, V. (ed.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, France : Editions du Septentrion.
- Aggoun, A. (dir.) (2009). *Enquêter auprès des migrants. Le chercheur et son terrain*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62.
- Barton, D. (1994). *Literacy : an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Grande-Bretagne : Blackwell.
- Baudouin, J.M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Bentolila A. (1996) *De l'illettrisme en général à l'école en particulier*. Paris, France : Plon.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. Paris, France : Armand Colin.
- Besse, JM. ; Gaulmyn, M.M. ; Ginet, D. ; Lahire, B. (1992). *L'illettrisme en question*. Lyon, France : Pul.
- Bessin, M. ; Bidart, C. ; Grosetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris, France : La Découverte.
- Bretegnier, A. (2007). *Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (dir.) (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Brousseau, G. & Warfield, V. (2002). Le cas Gaël. *Les Cahiers du Laboratoire Leibniz*, 55.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2007). *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, France : L'Harmattan.
- Etienne, S. (2008). Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? *Cahier de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2. *Migrations et plurilinguisme en France* (p. 25-31). Paris, France : Editions Didier.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères*, 15, 113-129.

- Frier, C. (1989). *Illettrisme et communication : approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. Thèse de doctorat. Université Stendhal - Grenoble III, France.
- Frier, C. (1992). Les représentations sociales de l'illettrisme. In J.M. Besse, M.M. De Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire *L'illettrisme en questions* (p. 47-57). Lyon, France : Pul.
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quels messages pour quelles sociétés ? In C. Barré-De Miniac, B. Lété (eds.) *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (p. 37-53). Paris/Bruxelles, France/Belgique : De Boeck & Larcier.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris, France : Fayard.
- Janot, M.T. ; Leclercq, V. ; Obled, B. (1985). *Fatima ne lave plus la salade, guide pratique pour la formation des migrants*. Bruxelles, Belgique : Contradictions.
- Lahire, B. (1992). Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. In J.M. Besse, M.M. De Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire *L'illettrisme en questions* (p. 59-75). Lyon, France : Pul.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, France : La Découverte.
- Leclercq, V. (1984). *Travailleurs migrants en formation : connaissance implicite et connaissance explicite du système de la langue française*. Thèse de doctorat. Université de Lille 1.
- Leclercq, V. (1992). Les interactions entre recherche, création pédagogique et pratiques des formateurs. In J.M. Besse, M.M. De Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire *L'illettrisme en questions* (p. 257-264). Lyon, France : Pul.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris, France : ESF.
- Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In J.M. Mangiante (dir.) *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (p. 19-35). Arras, France : Artois Presses Université.
- Payet, J.P. ; Rostaing, C. ; Giuliani, F. (dir.) (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes, France : Pur
- Payet, J.P. & Giuliani, F. (2010). Introduction. Rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralité de l'acteur faible. In J.P. Payet, C. Rostaing, F. Giuliani (dir.) *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles* (p. 7-19). Rennes, France : Pur.
- Payet, J.P. ; Giuliani, F. ; Laforgue, D. (dir.) (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes, France : Pur.
- Payet, J.P. & Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In J.P. Payet, F. Giuliani,

- D. Laforge *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (p. 9-25). Rennes, France : Pur.
- Pita Castro, J.C. (2013). *Devenir artiste, une enquête biographique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pineau, G. & Le Grand, J.L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris, France : Puf
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Seuil.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris, France : Puf.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Soulet, M.H. (2010). Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés. In M. Bessin, C. Bidart, M. Grosetti *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 273-288). Paris, France : La Découverte.
- Street, B. (1995). *Social literacies : critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres : Grande-Bretagne : Longman.
- Tabbal Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie ou les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale*, 53, 87-97.
- Vinérier A. (1994). *Combattre l'illettrisme*. Paris, France : L'Harmattan.