



HAL
open science

Écritures de femmes déclarant ne pas écrire. Quatre femmes latino-américaines à Paris

Delphine Leroy

► **To cite this version:**

Delphine Leroy. Écritures de femmes déclarant ne pas écrire. Quatre femmes latino-américaines à Paris. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2013, École, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme, 12, pp.225-246. hal-03901009

HAL Id: hal-03901009

<https://hal.science/hal-03901009>

Submitted on 15 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Écritures de femmes déclarant ne pas écrire. Quatre femmes latino-américaines à Paris

*Delphine LEROY**

Au cours d'une recherche¹ sur leur rapport quotidien à l'écrit, les femmes interrogées ont systématiquement affirmé qu'elles ne détenaient aucun écrit de leur propre production. Or, les rencontres multiples occasionnées par la réalisation des histoires de vie les concernant (Le Grand & Pineau, 1993 ; Catani, 1982) ont permis de dévoiler des écritures personnelles. C'est ainsi que cette enquête (au sens de Bensa & Fassin, 2008) a décelé des contradictions fortes entre les discours institués des personnes et certaines de leurs pratiques, révélant des attentes divergentes, voire ambivalentes. Quels sont les écrits produits par des femmes déclarant ne pas écrire ? Pourquoi déclarer ne pas écrire lorsque ce n'est pas le cas ?

C'est à Paris, ville-carrefour de la globalisation (Abélès, 2008), des mobilités géographiques et culturelles, que des femmes migrantes hispanophones se sont inscrites dans des cours de langue française², biais par lequel elles ont été contactées. La nécessité de parler, de s'informer, de travailler dans une autre langue que

* Doctorante en Sciences de l'Éducation et Anthropologie, laboratoires EXPERICE (Université Paris 8) et Anthropologie de l'écriture (EHESS). delfleroy@gmail.com

1 Dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et anthropologie (Université Paris 8 et EHESS), dont le titre provisoire est « Apprenante en alphabétisation ou écrivaine : les enjeux "d'auteurisation". Écritures de femmes migrantes et identités en mouvements ».

2 La municipalité met à disposition de ses habitants une offre diversifiée de cours de langue française qui ne sont pas ici objet d'étude, notamment le soir dans les lieux scolaires. Une seule femme n'a pas suivi les cours municipaux, mais a été inscrite dans un dispositif analogue, d'origine paroissiale.

celle(s) connue(s) précédemment conduit effectivement les personnes migrantes à s'inscrire dans des démarches d'apprentissage linguistique. Une imbrication forte s'opère alors entre langue, écriture et rapports au pays, à la culture, aux lois, etc., que chaque personne engage symboliquement derrière la langue.

En France, pays dit "alphabétisé" depuis des décennies, c'est, selon l'Unesco, 9 % de la population qui paraît être en difficulté face au code écrit (Richmond *et alii.*, 2008 : 23). Cependant, en fonction des études et des manières dont elles sont réalisées pour comptabiliser les personnes (« analphabètes », « illettrées », « faiblement scolarisées », etc.) les chiffres paraissent impénétrables, tant diffèrent les réponses sur la notion des "savoirs de base". Il ne s'agit pas de réduire ou de façonner une typologie quelconque, ni de délimiter l'apprentissage linguistique à une définition stricte de l'alphabétisation (comme absence totale de scolarité dans l'enfance ou encore comme apprentissage de l'écrit pour des étrangers peu ou non lettrés), ni même de se référer aux dernières acceptions³, mais plutôt de percevoir, à travers leurs représentations de l'écrit, des attentes, des besoins ou envies d'apprentissage dans ce contexte particulier.

Les femmes dont il est question ici ont des parcours scolaires contrastés mais rencontrent toutes des distorsions et des tensions face à l'écrit.

Pourquoi seulement des femmes ?

Le choix d'ancrer cette recherche dans une perspective "générée" repose sur des pré-enquêtes (Leroy, 2006), sur la base d'entretiens semi-directifs dans un centre social de la capitale avec des apprenants en alphabétisation. Cette étude avait montré que les personnes interrogées portaient des discours très différents sur l'écrit en fonction de leur identité sexuelle⁴. Ce constat rejoignait celui de P. Rygiel et N. Lillo (2006 : 12) : « L'expérience immigrée, dans ses différents moments, est en effet structurée par le genre en ce qu'elle ne prend pas les mêmes

3 Pour preuve de cette complexité et de ce foisonnement de définitions, en 2006, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* consacre un chapitre entier aux différentes définitions employées et à leurs statuts divers dans différents champs disciplinaires (Unesco, 2006).

4 On renverra à D. Fassin (2012) : « La sexualité est liée au genre, car les normes de genre traversent la sexualité ». [...] « Le genre n'est pas notre essence, qui se révélerait dans nos pratiques ; ce sont les pratiques du corps dont la répétition institue le genre. L'identité sexuelle ne préexiste pas à nos actions : derrière l'action, ou avant elle, il ne faut pas supposer quelque acteur. Car ces actions sont elles-mêmes agies : le genre est l'effet des normes de genre. »

formes pour les hommes et pour les femmes. De même, images et représentations des populations en migration sont genrées, tant parce que le regard porté sur les migrants les distingue en fonction du genre, que parce que migrants et migrantes ne proposent pas les mêmes récits, ou ne portent pas la même mémoire de l'expérience migratoire ». La dimension sociale et professionnelle de l'écriture était une constante des discours recueillis de la part des hommes, alors que les femmes – même celles qui exerçaient une activité salariée – évoquaient le contexte familial et conjugal comme une composante importante, voire essentielle, de ce rapport. Les rapports sociaux de sexe avaient donc une incidence très forte pour les femmes dans leurs rapports à l'écriture, alors que les hommes ne l'évoquaient pas, hormis quelques souvenirs liés à leur enfance. Ainsi certaines femmes, en France depuis de nombreuses années, s'autorisaient ou étaient autorisées à entrer en formation linguistique suite à un deuil ou une maladie grave de leur conjoint. L'acquisition scripturale et linguistique apparaissait alors comme une nécessité du ménage et non plus comme une composante troublante susceptible de générer des bouleversements importants par le biais des rôles assignés à chaque partie du couple⁵. La division des tâches au sein de la cellule familiale les avait écartées de tout ce qui avait trait aux décisions et suivis administratifs et comptables divers. Leur position de non-lettrées en français les avait rendues ou maintenues dépendantes de leur conjoint pour tout ce qui renvoyait à la littérature. Entrer en formation dans un cours de langue était d'une certaine manière remodeler les places, prérogatives et statuts de chacun des deux conjoints. Dans une situation ordinaire, le risque de heurts était grand. La maladie, le décès du mari devenaient paradoxalement une possibilité d'émancipation sereine et acceptée de tous, une sorte d'"émancipation acceptable".

L'étude suivante (Leroy, 2008) centrée sur l'histoire de vie d'une unique apprenante, Nora, avait confirmé ces premiers constats et dévoilé la production d'une écriture intime et cachée, en langue maternelle, de celle qui était catégorisée en France par sa famille et le centre social, comme analphabète. Nora rejoignait ainsi, sans le savoir, les « écrivaines analphabètes » à l'instar d'Agota Kristof (2004).

La recherche actuelle s'appuie sur des récits de femmes dans lesquels les hommes ne sont pas absents, en qualité de père, frère(s), conjoint(s), enfant(s), etc. Mais le point de vue narratif est féminin et s'inscrit résolument dans une

5 Cette peur du trouble par l'écriture au sein de la répartition familiale masculin-féminin n'est pas sans rappeler l'ouvrage de J. Butler (1990, trad. 2012) selon lequel l'écriture deviendrait alors une forme de trouble dans le genre.

mise à jour des rapports sociaux de sexe⁶ à travers le prisme d'une pratique sociale ordinaire : l'écrit. En effet, les motifs de migration et les incidences dans les reconfigurations identitaires consécutives à ce processus sont imbriqués dans leurs identités genrées. Que ce soit au niveau familial, mais également dans le type de profession exercée, proposée ou tout simplement envisageable dans le pays de résidence, les rôles apparaissent fortement sexués. La double catégorisation femme et migrante économique conduit prioritairement aux emplois de service à domicile, ce qui s'est révélé être le cas pour les quatre femmes rencontrées. « Dans de nombreux domaines, l'évolution la plus fréquente pour les femmes immigrées a ainsi été celle du travail informel vers un emploi partiellement déclaré » (Merckling, 2011 : 11). L'écriture envisagée comme une forme symbolique de rapports aux savoirs et aux savoir-faire dans un espace-temps défini ne saurait occulter les contextes et peut servir d'outil ou de support à ce que certains dénomment « *agentivité* » et que l'on pourrait entendre comme la capacité, le pouvoir d'action d'une personne, sa puissance d'agir⁷. Ainsi, poser la question des écritures revient à associer étroitement « actes d'écritures » (Fraenkel, 2007), écrits ou textes, et trajectoires personnelles, dans lesquelles le genre ne peut être ignoré.

Hispanophones : la langue comme entrée méthodologique

Une préoccupation méthodologique liée à l'interprétation des données a guidé le choix d'un public hispanophone. En effet, les retranscriptions de discours de personnes migrantes, avec une maîtrise de la langue orale française en construction, révèlent parfois des passages poétiques et dépaysants car éloignés des pratiques discursives standardisées, mais bien souvent certaines paroles ou tournures de phrases paraissent abscones. Même après de nombreuses écoutes attentives, "l'accent" est l'une des difficultés supplémentaires, comme l'évoque J. Derrida (1996 : 78) qui avait honte du sien et souhaitait s'en défaire complètement par l'écriture : « L'accent signale un corps à corps avec la langue en général ». L'incertitude linguistique et sémantique est de mise pour celui qui doit les

6 Cf. Anne-Marie Devreux, in Hirata *et alii*, 2007 : 72-77.

7 À ce sujet, beaucoup de programmes de l'Unesco se focalisent sur le genre (près des deux tiers d'analphabètes dans le monde sont des femmes, soit 64,1 % – Unesco, 2012) et, si des progrès ont été constatés dans l'amointrissement des inégalités, celles-ci demeurent extrêmement importantes. À ce sujet, nous renvoyons le lecteur au dernier rapport de la Banque Mondiale (2012) qui se focalise sur cette question.

transcrire. Comprendre la langue maternelle des personnes interrogées était un gage de fiabilité plus importante dans la transcription des données⁸. De plus, les études sur ce type de public en alphabétisation sont relativement peu nombreuses. Mais de quelle alphabétisation est-il question ?

Analphabètes ?

Il s'agit, comme indiqué en préambule, d'une vision assez large des pratiques sociales d'écritures. Le projet LAMP⁹, conduit par l'Unesco (2009 : 14) comporte « la notion de la pluralité de l'alphabétisation dans le but de souligner les dimensions sociales de l'alphabétisation tant au niveau de l'acquisition qu'à celui de l'application [...]. Par conséquent, ce concept d'alphabétisme fait une large place au défi de rendre alphabètes les sociétés et non pas seulement les individus comme tels ». On peut reconnaître là l'apport du tournant ethnographique des *New Literacy Studies*¹⁰, qui a souligné l'importance des contextes et des situations pour traiter de littératie. Dans le même temps, il convient de reconnaître le côté inachevé de l'action engagée ; ainsi, H. Adami (2009 : 60) souligne que « l'alphabétisation est le processus dans lequel est engagé un individu ou une collectivité et qui conduit à la connaissance, à l'appropriation et à la maîtrise de cet univers sémiotique [...], processus sans fin puisqu'on peut considérer que la maîtrise totale et définitive de la littératie est impossible et qu'elle reste un horizon, une visée ». Cependant, aujourd'hui encore, la recherche ne s'est pas massivement saisie de cet objet situé au carrefour de différentes disciplines, comme le souligne H. Adami (2009 : 101-102) : « Les apprenants abordent la formation de façon diverse [...] très peu de recherches se sont intéressées à ces apprenants et beaucoup reste à faire dans le domaine francophone et ailleurs ».

8 Cette posture méthodologique ne souhaite pas pour autant affirmer que l'on pourrait tout traduire ou tout saisir de la langue de l'autre en comprenant plusieurs langages utilisés par la personne, la parole d'autrui est rarement transparente. Pour rappel, les deux propositions antagonistes de Derrida étaient : « 1. On ne parle jamais qu'une seule langue. 2. On ne parle jamais une seule langue » (Derrida, 1996 : 21).

9 Le LAMP est le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation, qui vise à établir différents niveaux de compétences (cinq) en alphabétisme et en usage des nombres (*numeracy*) dans une région donnée. Elle rompt ainsi avec la dichotomie alphabète, analphabète. Cette évaluation diagnostique a pour fin d'améliorer et d'adapter les programmes d'alphabétisation aux besoins réels et d'élaborer une norme méthodologique mondiale relative aux données sur l'alphabétisme.

10 Ce courant commence à être bien connu en France ; cf. notamment Fraenkel et Mobdj, 2010.

Quatre parcours d'apprenantes en langue française à Paris...

1- Amalia : « Être dans les études pour se sentir complète ». L'apprentissage linguistique comme soin de soi

Lors de notre première rencontre, Amalia est âgée de quarante-trois ans. Elle est inscrite aux cours municipaux pour adultes dans un groupe F.O.A.L. (Français sur objectifs adaptés latin), dont le public maîtrise sa langue d'origine en alphabet latin. Ce sont, pour la plupart, des personnes qui ont été peu scolarisées ou alors, comme Amalia, dont les études remontent à un passé déjà ancien.

Elle vit seule avec son enfant de douze ans, depuis plusieurs années dans une petite chambre d'hôtel social à Paris. De langue maternelle espagnole, elle a été scolarisée au-delà du baccalauréat. Sa migration du Pérou date de février 2002, sans qu'elle n'ait eu aucune pratique préalable du français. Elle est venue seule, son mari et son fils l'ont rejointe quelques mois après son arrivée. Dans un premier temps, elle a appris à parler le français en allant dans la rue à la rencontre des passants. La nécessité du français s'est imposée peu à peu au fil de ses emplois comme garde d'enfants. Elle a été embauchée par le biais de son réseau, pour sa pratique de l'espagnol. Mais, très vite, la demande d'une pratique de la langue française – même imparfaitement maîtrisée – est devenue un critère d'embauche. Amalia est joviale et volontaire, elle a plaisir à communiquer avec des inconnus. C'est donc par le biais de la conversation de voisinage (passants, voyageurs du bus, compagnons de métro, promeneurs des parcs et des jardins) qu'elle entreprend de se former linguistiquement à l'oral, sans ne jamais rien noter de ce que ses interlocuteurs lui apprennent. Elle affirme qu'elle a « tout dans la tête. Une faim, faim. Faim de parler dans la langue. De savoir tout. Tac, tac, tac. Dictionnaire ». Le dictionnaire est celui de sa mémoire, qu'elle entraîne en répétant les mots appris. Son temps libre en journée (elle a de longues plages d'inactivité), et la mésentente avec ses premiers co-locataires la poussent à trouver de nouvelles relations à l'extérieur. Son aisance pour les contacts lui a suggéré ce dispositif insolite mais performant. En quelques mois, elle parvient ainsi à se faire comprendre et peut prétendre à des embauches inaccessibles jusqu'alors.

« À partir de la première année que je suis en France, tous les jours, tous les jours [je m'entraînais à parler français] (elle tousse). J'avais même un livre de, pas de français spécialement, de *touriste*¹¹. Un livre de *touriste*. Pour savoir comment se

11 Les passages cités sont extraits des retranscriptions d'entretiens avec les personnes indiquées. Elles se veulent les plus proches possibles des propos tenus à l'oral, afin d'éviter, par un aménagement

dit ça, comment se dit ça. Tous les jours, matin et soir, matin et soir. [Ce livre, avec sa transcription phonétique des mots me] donne la prononciation. »

Son discours révèle que la nécessité forte de maîtrise du français a un lien direct avec son emploi et ses papiers. Mais, en évoquant d'autres sujets (la scolarité de son fils, les besoins administratifs de la banque), il devient très clair que son fils a joué un rôle décisif. C'est par l'intermédiaire de l'école de son enfant qu'elle accèdera aux cours.

« Mais, [en tant que mère d'un enfant qui étudie à l'école], je parlais avec le directeur, parce que le directeur il est directeur même la nuit¹², avec l'école. Il est directeur le matin avec mon fils et la nuit aussi. Le directeur de l'école. Et moi je lui demandais : "Pourquoi moi, depuis tout le temps que je demande à la mairie, je suis tout le temps dehors, je ne suis pas prise ? [...] Et maintenant j'ai besoin, mon fils il va aller en sixième, j'ai besoin de parler la langue, d'apprendre le français". Il m'a dit : "Amalia, cette fois, moi je te *rendrai service*. Donne-moi ta photo, va à la mairie, même si c'est fini tu demandes tous les formulaires et moi je te ferai l'inscription. T'inquiète pas". C'est le directeur qui m'a *rendu service*. Parce que, à cause de beaucoup d'années que moi je demande, quatre ans, cinq ans la même chose et jamais j'arrive. OK, OK, cette année oui. Alors le directeur m'a fait les papiers et il m'a signé l'inscription. »

Elle travaille à plein temps depuis octobre 2009, est déclarée par ses patrons ; mais, en plus de la prise en charge de son fils, elle doit, par des envois mensuels, subvenir en grande partie aux besoins de sa mère et de deux de ses frères restés au Pérou.

En situation irrégulière, elle bénéficie des avantages de la carte vitale grâce à son emploi déclaré et du fait qu'elle avait été préalablement en situation régulière en France. Elle obtient une carte bancaire et un chéquier en février 2010, ce qui lui permet d'acheter à son nom certains objets ou services convoités, comme le téléphone portable avec un forfait associé. Elle évoque souvent le manque

syntactique, de trop influencer sur une interprétation non vérifiable des données. Certains termes prononcés en espagnol au sein de phrases en français ont été traduits afin d'offrir une plus grande fluidité de lecture. L'italique signale cette modification. Les passages entre crochets signalent des ajouts, forcément interprétatifs, destinés à pallier le passage souvent difficile du discours oral à la lecture d'une transcription hors contexte.

12 La nuit correspond ici aux cours du soir pour adultes qui débutent à 18h30 et qui sont dispensés dans les écoles publiques, après la sortie des enfants.

de temps, entre le travail et son fils pour aller régulièrement aux cours. Cette irrégularité n'est pas récente, car une première fois elle a été inscrite, mais a dû abandonner. Un double mouvement est perceptible lorsqu'elle parle des cours : la fierté de son inscription, elle est « étudiante » – elle en possède d'ailleurs la carte¹³ – et la contrainte horaire qui pour elle est très importante.

« 2005, je commençais à fréquenter l'école par la mairie. Malheureusement, une heure et demie, le lundi et le jeudi deux fois par semaine, c'est pas beaucoup. J'ai étudié trois, trois mois et demi, c'est tout. J'ai abandonné parce que ça ne m'intéressait pas et après j'ai trouvé du travail, justement le matin. Donc le matin, l'horaire ne me convenait pas, je l'ai *abandonné*. Et après, déjà, bon, je commençais à parler français. Et je me suis présentée, cette année, parce que, depuis plusieurs d'années, j'étais un peu en dehors *et* je commençais à aller demander à la mairie, mais trop tard. Ça veut dire : trop tard la *demande*. Tout le temps, j'arrive trop tard, trop tard *et* maintenant, je fais un peu d'efforts et je dis "non, non, cette année non" et moi cette année, moi je ... et moi, cette année, moi je suis dans ... dans la liste des personnes qui sont choisies. On va dire ... j'ai réussi. »

Il s'agit, à l'entendre, d'une vraie sélection : elle a réussi à être inscrite. Obtenir la carte d'étudiante, ce n'est pas uniquement étudier mais conquérir un statut, une place convoitée. Pourtant, ce prestige ne suffit pas à moyen terme. Elle a appris à parler seule en français et les progrès en cours lui paraissent trop faibles au regard de l'effort et de la contrainte que cela suppose, surtout maintenant qu'elle parvient à parler français de manière à se faire comprendre. Elle est sans cesse tiraillée entre une volonté presque morale de poursuivre l'apprentissage formel et l'obligation, la persévérance que cela impose dans sa vie quotidienne.

« C'est pas bien de ne pas faire des études. Et quand je suis [dans] les études, je dis : "Je suis complète. Je me sens complète". Même si maintenant je vais laisser une semaine [avant d'y] aller [...] deux semaines, mais je pense que, après les vacances, je vais avoir de nouvelles forces [pour y retourner] et je me sentirai [de nouveau] complète. »

Amalia obtient en juin 2010 ses papiers, notamment grâce à ses employeurs, et retourne légalement au Pérou pendant deux mois. Elle a cessé d'aller aux cours par manque de temps, dit-elle. Mais, ce qu'elle retient de ces moments, c'est que

« ça la remplissait [...] ça lui donnait de la joie au cœur, [...] ça la soignait [...] lui donnait le moral », un moyen de renforcer « son ego, son estime personnelle ». L'apprentissage est donc envisagé ici comme un soin de soi. Le statut (la carte d'étudiant) mais également le contenu des cours font partie d'un dispositif d'affirmation et de conquête personnelle.

Amalia fait maintenant partie d'un groupe de musique sud-américaine qui anime des fêtes le week-end. En décembre 2010, elle a emménagé avec un homme (un musicien de son groupe) dans la banlieue parisienne. Les cours représentaient un moyen de changer de situation, de vie. La musique puis l'amoureux étaient certainement des changements jugés plus savoureux que la soif de la langue en grande partie étanchée.

2- Mari-Sol¹⁴ : « J'ai réussi à avoir un bon travail, mais ils ne m'ont pas prise à cause de la langue ». Une situation de refus de domestication linguistique

Mari-Sol est Bolivienne, âgée de trente-deux ans. Elle habite en colocation dans un appartement à Paris où elle occupe une petite chambre dans laquelle elle ne se sent pas le droit d'amener quelqu'un (c'est un lieu lui servant uniquement à dormir). Elle dit ne s'être jamais inscrite à un cours de langue. Mari-Sol n'est pas autonome en français ; elle a besoin d'ami(e)s pour se faire traduire ou comprendre des échanges importants : téléphone, documents administratifs, etc. Elle est en situation irrégulière, garde des enfants et fait des ménages. Séparée, ses deux enfants (un garçon et une fille) sont restés en Bolivie avec leur grand-mère paternelle.

De langue maternelle quechua, elle a vécu son enfance dans un petit village où ses parents étaient agriculteurs. Très peu scolarisée (deux ans maximum avec peu de succès), Mari-Sol a appris l'espagnol avec le père de ses enfants alors qu'elle était âgée de vingt-trois ans et qu'elle s'est installée avec lui en ville, quittant son emploi de vente de légumes. Sa migration en France, trois ans avant notre première rencontre, a été contrainte : elle ne voulait pas se séparer de ses enfants.

Elle se place d'emblée en refus d'apprentissage en revendiquant le fait de ne pas être faite pour apprendre : « Étudier ne m'intéresse pas ». En France, le premier obstacle matériel à cette entrée en formation paraît être ce formulaire d'inscription demandé à date fixe par la Mairie de Paris (les quatre femmes l'évoqueront).

14 Toutes les citations de Mari-Sol ont été traduites à partir de conversations en espagnol.

« Si, je veux y aller mais [...] ce n'est pas facile pour qu'ils m'inscrivent. Parce qu'il faut que je ... on doit, un formulaire, je ne sais pas comment, ce n'est pas facile. »

Ce formulaire à aller chercher à une date précise, les indications à y reporter et enfin le choix d'un rendez-vous fixe paraissent une étape essentielle dans le processus vers l'apprentissage formel. Une barrière administrative qui engage la personne dans un modèle d'apprentissage scolaire, dans une intégration des normes. Une barrière qui lui semble infranchissable.

Cependant, au détour d'une phrase, on comprend qu'elle a bien tenté de s'inscrire ou au moins de se renseigner l'an passé pour un cours donné par des religieuses et qui coûtait vingt-cinq euros pour toute l'année.

« Je n'y suis pas allée, je n'y suis pas allée parce que je croyais qu'en y allant, je croyais [que] j'allais apprendre quelque chose, pourquoi je n'y suis pas allée [...] parce que je ne veux pas y aller. Je ne sais pas. »

L'extrait montre toute l'ambivalence et la complexité de ce double désir et la peur d'apprendre qu'elle peut recouvrir. Car Mari-Sol ne dit pas qu'elle souhaitait apprendre mais qu'elle imaginait que c'était un lieu où elle allait apprendre quelque chose. Si la raison de sa non inscription demeure mystérieuse – peut-être l'est-elle également pour elle-même –, la nécessité de la langue écrite reste une indication extérieure. Les autres pensent qu'elle devrait apprendre à lire et écrire : « Parce que je dois lire en espagnol et en français. C'est ce qu'ils me disent tous comme ça, il faut apprendre, je pense ». Le désir d'apprendre est lié à ce que les autres projettent pour elle.

Elle raconte son histoire depuis une position de dominée : son mari l'a contrainte à la migration, les autres (« ils ») renforcent l'injonction d'apprentissage linguistique produite par l'État, les médias, la culture dominante. La seule manière de résister de manière discrète à tous ces discours serait peut-être de porter sa propre voix, dans une langue insoumise telle que E. Glissant (1990) la définit¹⁵. Ainsi son espagnol "créolisé" à la mode quéchua devient une manière de se dire et de s'affirmer en toute dignité et avec une résistance viscérale à tout "lissage", à toute "domestication" de la langue. Étudier avec la possibilité de changement

15 Il indique que le mélange, le frottement des langues entre elles porte dans sa confrontation la marque de leurs relations (domination, fascination, tangence, subversion, voire même d'intolérance en situation d'enseignement). « La langue créole est un écho-monde fragile et révélateur né d'un réel de relation [...] ». (Glissant, 1990 :107)

culturel – vécu comme une soumission identitaire – ne l'intéresse vraiment pas. Ce qu'elle souhaite, c'est demeurer identique. On pourrait comprendre grâce à cette hypothèse que ses tentatives d'apprentissage, bien réelles, se soldent par des échecs. Entrer en formation, c'est pour ainsi dire se donner une nouvelle forme : Mari-sol souhaite dans l'immédiat qu'on accepte la sienne et ancre sa reconnaissance dans sa langue traversière. « Bien qu'elles aient pour matériel les vocabulaires des langues reçues [...] ces "traverses" demeurent hétérogènes aux systèmes où elles s'infiltrent et où elles dessinent des ruses d'intérêt et de désirs différents¹⁶. » (de Certeau, 1990 : 57)

Elle veut bien admettre qu'il faut apprendre, mais cela semble demeurer de l'ordre de l'acceptation sociale, du consensus, du raisonnable, et non d'un besoin personnel. Lorsqu'on l'interroge sur la nécessité d'écrire, elle le lie au travail de manière générale et s'égaille soudain avec une autre idée d'usage : « Pour le travail, pour tout ça, pour tout ... [...] je peux aussi apprendre à mes enfants, tout ». De façon surprenante et enthousiaste alors, elle évoque plusieurs fois la possibilité d'enseigner le français à ses enfants demeurés en Bolivie, alors même qu'elle ne souhaite ni n'envisage leur venue à Paris.

Mari-Sol n'a pas le projet de rester en France, de s'enraciner dans un pays et une culture qu'elle n'a pas choisis. Elle souhaite au contraire gagner de l'argent afin de pouvoir acheter une maison et un commerce en Bolivie. Un retour avec suffisamment d'argent pour démarrer une nouvelle vie de commerçante prospère.

Si elle apprenait le français, elle pourrait peut-être se marier avec un Français, comme beaucoup d'autres paraissent le faire selon elle : « Beaucoup de Latinas se marient avec des Français. [...] Les Péruviennes, les Boliviennes. Elles se marient avec des Français ». Une nouvelle image mythique de prince charmant la délivrant d'un quotidien difficile apparaît : un Français. Mais très vite le prince perd son trône : les hommes français sont froids, ne pensent qu'à leur travail ; elle préfère les hommes latinos « tendres ». Un usage de la langue française ne lui apporterait donc pas l'amoureux qu'elle recherche. L'écriture n'est envisagée pour Mari-Sol que comme complément à l'oral. Apprendre signifie avant tout apprendre à parler.

Elle demande aujourd'hui à Amalia de lui donner des cours particuliers.

« Je sais qu'avec elle, quoi qu'elle m'enseigne, elle a la patience pour ça. J'ai d'autres amies, mais avec elles, non, non, avec elles je ne peux pas apprendre, pire, elles ne savent pas. J'ai d'autres amies, mais elles ne connaissent pas le français. [...] C'est pour ça qu'elles ont des petits boulots, elles n'ont pas de

16 Souligné par l'auteur.

bon travail parce qu'elles ne savent pas. Avant, j'étais comme elles. J'ai eu, depuis que je suis arrivée, moi, un bon travail, je l'ai eu, mais à cause de la langue ils ne m'ont pas prise. »

Pour elle, cette progression linguistique devrait s'accompagner d'une progression professionnelle, en termes de rémunération : les employeurs exigeants cherchent aussi des personnes maîtrisant la langue. Mais, pour autant, elle ne se compare pas aux nouvelles arrivantes « qui ne savent pas » et n'ont pas de bon travail. Elle a réussi à obtenir un bon travail malgré le handicap de la langue.

Alors Mari-Sol veut apprendre, mais avec une amie patiente, quelqu'un qui l'accompagne, la relie aux autres. Dans une institution, elle se sentirait isolée, pas à son aise ni à sa place avec un risque de marginalisation. Elle imagine au contraire son professeure comme une compagne de route, migrante « latina » qui puisse la rassurer et l'introduire peu à peu dans le groupe des migrants qui savent parler le français.

3- Anna et le besoin de dictées : une revanche scolaire ? Une critique du mythe¹⁷ de l'apprentissage formel ?

Anna est née en Colombie il y a cinquante-sept ans. Elle vit en proche banlieue parisienne avec son fils cadet (il a vingt-quatre ans) dont elle a accouché à Paris, quelques mois après son arrivée en France. Sa fille aînée est demeurée en Colombie. De langue maternelle espagnole, Anna est la sixième fille d'une fratrie de douze enfants. Ses parents étaient agriculteurs (propriétaires de leurs terres), cultivateurs de café surtout. Elle a été scolarisée dans son enfance seulement deux

17 Le mythe est ici entendu comme une croyance et peut, selon P. Veyne (1983 : 11), être assimilé à une vérité, une imagination. En ce sens, il peut cohabiter avec des vérités ou des imaginations contradictoires, voire opposées, chaque régime de vérité étant autonome. Anna, en migrant, s'immerge dans la variation transculturelle et différents régimes de vérités vont être amenés à cohabiter à travers elle, tels des variants transhistoriques. « Ces palais de rêve successifs, qui ont tous passé pour vrais, ont des styles de vérité les plus différents ; l'imagination qui constitue ces styles n'a aucune suite dans les idées ; elle va au hasard des causalités historiques. Elle ne change pas seulement de pans mais de critères même : loin d'être un indice qui de lui même serait parlant, la vérité est la plus variable des mesures » (Veyne, 1983 : 126). Ainsi, les aspirations contradictoires d'Anna concernant l'apprentissage trouvent une forme qui donne sens aux tensions qui transparaissent dans son discours. Cette remarque pourrait s'appliquer tout aussi bien aux trois autres personnes évoquées dans cet article.

années, un drame familial (mort d'un frère en internat) et un père alcoolique ont suspendu la poursuite de ses études. Anna a été élevée en partie chez sa grand-mère puis, suite à la naissance de sa fille (hors mariage), elle s'est réfugiée en foyer et enfin a travaillé comme bonne à tout faire. Elle a migré pour raisons économiques, laissant sa fille aux soins de l'une de ses sœurs.

Elle travaille depuis peu dans un hôtel après de nombreuses années passées à faire des ménages à domicile. Elle obtient la nationalité française en juillet 2010 et interrompt ses cours d'alphabétisation, car ils ne correspondent pas à ce qu'elle en attend : elle veut beaucoup plus d'écriture. Cependant, elle souhaite poursuivre son apprentissage, mais de manière informelle avec son neveu.

Son discours vis-à-vis des institutions formelles se compose de trois mouvements apparemment contradictoires. Le plus ancien, certainement le plus ténu, est le désir d'école, envisagé comme une libération, le moyen d'échapper à la « prison » familiale. En attente d'école, Anna l'est depuis l'enfance : on pourrait même parler de « mal d'école ». L'institution est idéalisée et mythifiée au-delà de l'imaginable : c'est ce qui aurait pu permettre une transformation radicale de son mode de vie. La rancœur envers ce père qui lui a interdit l'école est encore vive des années après son décès.

Le second mouvement est une critique de l'institution comme ne répondant pas à ses attentes individuelles ; une désillusion récente des structures d'apprentissage pour adultes migrants. Cette désillusion est néanmoins teintée d'un grand respect envers les enseignants et les supports d'apprentissages (livres, cahiers, documents photocopiés, entreposés avec soin et consultés fréquemment dans sa bibliothèque). Ce n'est en aucun cas une opposition radicale rejetant un modèle trop longtemps idéalisé, mais plutôt une critique en demi-teinte, une déception en forme de constat amer. En cours, la formatrice n'a pas le temps de s'occuper d'elle :

« La maîtresse, elle ne pouvait pas dire : “Voilà Anna, fait bien, c'est bien”. Elle s'occupait de tout le monde. Alors elle courait, elle corrigeait, elle stressait. Pendant que je faisais quelque chose, déjà elle commençait à aller voir les autres. Par exemple, elle commençait à regarder les autres, [pendant que] je commençais à écrire des choses. Quelques fois, elle nous a fait [une] dictée, et j'ai dit : “Voilà, cette dictée, je ne l'ai pas comprise”. Je l'ai dit à Matilda : “Matilda, je voudrais aller à une école, mais je voudrais une école ... d'écriture” ».¹⁸

18 Les prénoms, noms de lieux ou indications permettant une identification des personnes ont été modifiés à des fins d'anonymisation.

Le troisième mouvement est cette demande très forte d'apprentissage informel avec son neveu ou son amie Matilda. Elle oblige presque son jeune neveu à lui faire faire des dictées dès qu'il vient la voir :

« J'ai dit à Kévin qu'[il] me dicte ça : "Je commence à écrire dans l'école". Et Kévin, il me dit après : "Commence, ça ne s'écrit pas avec un seul m, c'est avec deux". Je commence à écrire : commencer, commencer, commencer, commencer, commencer, pour l'apprendre. Et Kévin, [pendant] le moment où je commence à écrire, dix, vingt fois, [pendant que] je fais [la] dictée, il me dit "Anna, ça", il me fait une rayure comme ça et [il] me [montre ce qui est inexact], [il] me laisse du travail, il me fait [la] dictée et après il me dit : "Ça, non, tu ne l'as pas bien écrit" ».

Anna a débuté dès son arrivée en France à prendre des cours, mais de manière discontinue, en fonction des aléas de son histoire. « Je suis arrivée de la Colombie au mois de septembre et je suis allée dans une école là où il y a un frère, là, rue de Saint Placide, j'ai étudié là. C'est là, c'est mes premiers [cours] de français. C'était trop [difficile] pour moi, parce que c'était la première [fois] que j'écoutais le français. » Enceinte, elle interrompt ses cours. Elle les reprend alors que son fils est âgé de quatre ans et se rappelle la difficulté de le faire garder (par le père ou par une voisine) pour s'y rendre le soir, la course après le travail pour ne pas être en retard. Le discours est envahi par les conditions matérielles qui cernent ce moment et le rendent pénible :

« Ma patronne me dit : "Anna, mangez quelque chose avant de partir, parce que je sais que vous [voulez] garder la ligne, vous [ne] mangez [pas] le midi ... mangez ! Et vous rentrez à la maison et vous mangez ici avant de partir". Elle [la patronne] rentre à huit heures, huit heures moins le quart, je vais, je vais [de] la porte Chaumont à ici, c'est un petit peu loin parce que c'est entre la porte Chaumont et la porte de Pantin. Et je cours, cours, et un jour que j'y allais et que je courais, beaucoup, je suis allée à l'école et je travaillais comme une [malheureuse] ici. Je dis : "Non, non, c'est fini, je n'y vais plus". Et je ne suis pas retournée étudier jusqu'à, jusqu'à il y a deux années ».

La reprise correspond à une période plus calme dans la vie d'Anna. Seule avec son fils devenu indépendant, une situation professionnelle et familiale apaisée, il y a moins d'obstacles à un temps quotidien d'étude.

Avec le récit d'Anna, on comprend combien il est difficile de procéder à une analyse de formation sur le temps extrêmement court de son déroulement. Bien évidemment, les données matérielles et sociales (l'emploi, la garde d'enfants,

les motifs financiers, etc.) sont des facteurs d'abandon importants des formations linguistiques de la part des adultes migrants. Les contraintes liées aux enfants notamment (garde, soins, horaires) génèrent une anxiété importante qui ne serait peut-être pas du même ordre pour un homme ou pour une personne ayant les moyens financiers d'employer une personne à domicile. Le processus de formation est à envisager « tout au long de la vie » (Colin & Le Grand, 2008), non seulement parce que des événements biographiques influent ou déterminent des entrées et ou des sorties de formation, mais aussi parce que certaines sorties ne sont perçues comme définitives qu'à court terme et se ré-agencent ou s'affinent au fil de chaque parcours. Les différentes tentatives sont donc à relier entre elles comme un projet et une trajectoire globale et non pas comme des actes isolés. Cette donnée permettrait à de nombreux formateurs de ne pas désespérer du fort taux d'abandon en cours d'année, car les effets bénéfiques d'une formation, même si elle est abandonnée avant son terme, permettent aux apprenants de se projeter dans de futures intentions de formation, parfois avec une forme différente, plus en adéquation avec leurs besoins émergents. C'est ainsi que la formation peut servir de révélateur aux attentes insues¹⁹ des personnes. La confrontation entre la réelle situation collective d'apprentissage et ce que la personne en a imaginé jusque-là reconfigure le sens et les projections ultérieures de ce moment.

Ainsi, les cours ne procurent pas à Anna le gain attendu : elle n'évoque pas de plaisir pendant les cours, juste l'impression d'attendre, le sentiment qu'on ne s'occupe pas d'elle suffisamment, personnellement. Les formes d'apprentissage ne lui conviennent pas, elle vit le groupe comme un poids et ne se lie d'amitié avec aucun apprenant. C'est d'ailleurs chose partagée par les trois expériences relatées. En cours, on se salue, on échange quelques mots, mais on tisse rarement des liens extérieurs avec les autres auditeurs. Elle dit avoir besoin d'un tutorat et s'entraîne régulièrement seule avec les manuels, les exercices à la maison qu'elle conserve comme des reliques et qu'elle dit aimer travailler de nouveau. Elle se constitue peu à peu une mémoire, une histoire d'écolière, dont les traces peuvent s'apercevoir sur ses étagères et qu'elle montre volontiers. Tous les autres écrits

19 « Attentes insues » est à entendre dans le sens de non révélées précédemment, en référence à la terminologie de J. L. Le Grand (2000) qui évoque les « Sus et insus définitionnels ». Il s'agit ici de caractériser des attentes qui apparaissent au cours de la formation, sans qu'elles n'aient pu être préalablement anticipées par la personne. Nous rejetons ici le terme d'attentes inconscientes qui induirait une préexistence inévitable aux attentes avant de se « conscientiser » (dans le sens de P. Freire, 2006) formellement. Or, de nouvelles projections de soi peuvent également naître d'une situation jusque-là inédite pour la personne.

dont elle use quotidiennement (revues, livres, documents administratifs, etc.) sont éparpillés et étalés sans soin. D'ailleurs, il est impensable pour elle d'en faire des supports dignes pour les dictées de Kévin.

Elle rêve encore d'école. Une école pour adultes, pour changer de vie. Une amie s'est retrouvée au chômage et a obtenu une formation d'un an pendant laquelle elle était rémunérée. Une aubaine, selon Anna : être payée pour aller à l'école. En attendant ce moment, il lui reste Matilda pour la prononciation et Kévin pour les dictées.

4- Monica : « J'essaye de passer ce certificat parce que je voudrais changer de métier ». La formation diplômante comme moyen de rêver à une trajectoire

Monica est péruvienne, divorcée, a deux enfants restés au Pérou dont sa mère s'occupe. Elle vit en France depuis douze ans et est âgée de quarante-six ans. De langue maternelle espagnole, elle a obtenu un diplôme post-baccalauréat intitulé « techniques en infirmerie », ce qui lui a permis de travailler dans l'administration d'hôpitaux, cliniques ou organismes type Sécurité sociale. Sa migration est due aux problèmes rencontrés avec son ex-mari qui l'empêchait d'exercer une activité professionnelle en faisant des scandales. Elle est venue en France afin de travailler et ainsi subvenir à l'entretien de ses enfants. Inscrite depuis trois ans aux cours de langue, elle souhaite obtenir un certificat de français (examen en français et mathématiques), délivré par la mairie, afin de faire valoir son parcours au Pérou à l'aide d'équivalences, ce qui pourrait (elle n'en est pas certaine) lui permettre de changer d'activité professionnelle en France : « Je voulais travailler comme aide-soignante dans une maison de retraite ». Elle a échoué l'an passé de quelques points et passe donc l'examen pour la seconde fois. Actuellement, elle réside seule dans un petit appartement en banlieue proche et effectue des ménages chez plusieurs particuliers : « Je fais le métier. Je travaille, je fais [le] ménage. C'est fatigant (prend une voix gutturale). Laver par ici. Laver par là. J'ai pas travaillé dans une seule maison ». Elle commence à établir un dossier afin de légaliser sa situation en France car, si elle souhaite retourner au Pérou pour rendre visite à sa famille, elle ne pense pas y vivre de nouveau : « J'ai peur [de] ça, ouais, parce que je [me suis] habituée à la France ». Elle évoque ses préférences alimentaires qui se sont transformées ; maintenant, elle trouve les aliments meilleurs en France, jusqu'au goût du café. Le mode de vie quotidien avec la facilité des transports, des achats, etc., auquel elle s'est accoutumée (et dont elle craint de ne plus pouvoir se passer), exacerbe cette angoisse du retour.

Son apprentissage de l'écriture en français pourrait donc apparaître motivé exclusivement par la visée professionnelle, dans un plan de carrière contrarié au Pérou et un déclassement issu de sa migration. Au fil des entretiens, Monica évoque le travail comme le moyen d'échapper à une entrave (sociale, familiale) et même psychique :

« Je voulais donner [du] bien, beaucoup de choses bonnes à mes enfants. Je voulais travailler. Dans ma tête c'est travailler pour m'en sortir ».

Le besoin d'écriture posé initialement comme professionnel ouvre d'autres voies, procure de nouvelles formes d'ouverture sur le monde. Lorsque Monica évoque l'école où elle « adore aller », ce n'est pas l'écriture qui retient son attention, c'est justement tout ce que l'oral lui apprend, il la “nourrit” quotidiennement :

« Le professeur nous parle de beaucoup de choses, nous explique beaucoup de choses. [...] Tous les jours j'apprends quelque chose, tous les jours. Le professeur nous explique des choses que, que jamais je n'ai écoutées. [...] Tout ce qui se passe dans l'actualité. [...] Culture oui, [la] culture générale oui, et ça, c'est important. Ça c'est très important ».

Alors que, paradoxalement, elle décrit son quotidien comme scandé par cet apprentissage long et minutieux de l'écrit (elle fait ses devoirs, lit, recherche dès qu'elle le peut des mots inconnus sur Internet ou un dictionnaire), ce qui lui procure de la joie et de l'enthousiasme en cours est justement tout ce qui n'est pas lié à l'acquisition systématique du code. Le plaisir et le gain de sa présence en cours est d'ordre symbolique : l'immatérialité de la “culture générale”.

Son discours vis-à-vis de la littératie est un discours de pratiques : « Je pratique, je fais bien, je répète, je cherche, je fais », etc. Elle expose des situations variées d'usages réguliers. Ils sont différents par leurs destinataires (patrons, famille, elle-même), par leurs supports (bouts de papiers, ouvrages, carnet, ordinateur, revues, etc.) et par le mode d'expression (information, correspondance, pense-bête, écrit réflexif, lecture plaisir, lecture technique). Paradoxalement, elle n'évoque à aucun moment le plaisir lié à la maîtrise de la langue (conjugaison, grammaire, vocabulaire, etc.). On peut penser que, scolarisée de manière réussie, elle a intégré depuis longtemps les “techniques” d'apprentissage relatives à la langue, et que ce qui paraît inédit pour elle est plutôt la réflexivité sur la langue, sur ses usages. De même, son désir de résider en France, « d'être habituée » aux usages et goûts français, voire de les préférer aux péruviens, fait d'elle une habitante de la langue.

Comme le souligne justement J. Derrida (1996 : 112-113), « La langue dite maternelle n'est jamais purement naturelle, ni propre ni habitable. Habiter, voilà

une valeur assez déroutante et équivoque : on n'habite jamais ce qu'on est habitué à appeler habiter. Il n'y a pas d'habitat possible sans la différence de cet exil et de cette nostalgie. Certes. C'est trop connu. Mais il ne s'ensuit pas que tous les exils soient équivalents. À partir, oui, à partir de cette rive ou de cette dérivation commune, tous les expatriements restent singuliers ».

Au contraire des autres femmes évoquées ici, Monica n'a pas de demande explicite quant à la langue orale ni à un suivi individuel ; cependant, comme les autres, à la question qui lui fut posée d'une pratique d'écriture personnelle, elle a d'abord affirmé ne rien écrire.

Ne pas écrire, ne pas détenir d'écrits

Amalia, Mari-Sol, Anna et Monica ont déclaré ne pas écrire, ne pas détenir d'écrits de leur propre production. Cette affirmation a été démentie au fil des rencontres. Chacune écrivait de sa propre main, à des degrés variés, des productions diverses qui avaient la particularité de toucher une part d'intime et de secret de leur personnalité. Ce décalage parfois très important, entre ce que chacune veut montrer d'elle et ce qu'elle cultive en retrait, interroge sur le sens profond de l'écriture et la stigmatisation de leur analphabétisme. Mari-Sol qui apprend en cachette et Monica qui écrit son journal intime ne figurent jamais dans les statistiques positives de la littératie. Car, à la question : « Écrivez-vous ? », d'emblée la réponse que ces femmes donnent est négative. Or, l'écrit s'ancre dans leur existence avec une place de choix, alors même qu'elle n'est pas exposée.

La notion d'écriture serait alors une fausse évidence. Regroupant des pratiques variées et multiformes, elle devient difficilement saisissable dès qu'elle se manifeste de manière non académique et dans l'ordinaire. Attachée aux routines des personnes, elle perd de son pouvoir d'idéalisation vis-à-vis d'autrui. Accompagnée parfois de ratures, d'autres traces graphiques et de maladroites formelles de ses auteur(e)s, elle est dévaluée, minimisée, voire niée à l'extérieur. Une forme de brouillon de soi pour soi pour lequel une certaine pudeur est ressentie.

Dès lors les modalités de recueil des données prennent une importance primordiale : la relation de confiance instaurée durant l'enquête, comme sa durée, permettent de passer outre les premiers discours et de découvrir des pratiques cachées. Par exemple, très vite, les femmes rencontrées placent leur situation professionnelle comme moteur de leur apprentissage linguistique. Cependant, au fil des entretiens, c'est un tout autre discours qui émerge, parfois en contradiction

flagrante avec les premières assertions. Un discours de l'intime prend le pas sur le discours formel du besoin social d'écriture.

Le rapport à l'apprentissage de l'écrit est un rapport biographique aux savoirs. Il a de ce fait à voir avec une forme d'intimité et d'expérience propre à chacun dans un lieu donné. Il se situe également dans une trajectoire personnelle et évolue en s'ancrant dans une historicité du sujet avec son environnement. L'expérience enfantine de l'école, vécue en termes de manque, de contrainte ou d'épanouissement, par exemple, construit des imaginaires singuliers de l'apprentissage et des institutions qui le promeuvent. Confrontées à une actualisation parfois décevante, il est souvent nécessaire pour les personnes rencontrées de multiplier les dispositifs d'apprentissage, d'en abandonner certains pour en désirer d'autres. Les discontinuités provoquées dans les formations sont donc souvent très loin de l'échec qu'on leur associe : elles permettent d'élaborer des stratégies d'apprentissage en plus grande conformité avec les besoins ressentis de leurs bénéficiaires.

L'importance de l'accompagnement individuel du formateur, qu'il soit symbolique (par l'évocation des discussions sur l'actualité qui résonnent dans la vie quotidienne) ou réel (par le recours à une personne ressource), permet de se saisir des occasions multiples et quotidiennes d'appropriation du code écrit et de dépasser le sentiment d'isolement que peut générer la situation d'apprentissage collective. Ainsi, les apprentissages formels, non formels et informels²⁰ sont entremêlés, imbriqués à l'autoformation. Ils n'entrent pas en concurrence mais s'alimentent et se superposent, comme autant de pratiques d'écritures différentes.

Au-delà des fonctions sociales et administratives, la pratique de l'écriture serait peut-être à envisager, même dans ses formes les plus ordinaires et les moins académiques, comme une pratique de soi pour soi, de « différance » – selon le mot de J. Derrida –, qui sert de support aux rêves, à la projection, à la remémoration, que ce soit sur un carnet ou même un livre d'apprentissage.

20 Ces notions ont été notamment explicitées par Brougère et Bézille (2007) et Bézille (2008), pour qui : « l'apprentissage n'est ni formel, ni informel, ou il est semblable dans toutes les situations éducatives » et tend à se manifester dans une complexité de situations. « Cette mise en évidence implique une vision de l'apprentissage qui ne peut être limitée à l'analyse de la forme scolaire, voire au-delà, à d'autres formes. Réduire l'univers de l'apprentissage aux situations où un marqueur social signale sa présence, non seulement conduit à passer à côté d'une grande partie de ce que chacun apprend, mais aussi rend sans doute impossible la construction d'une théorie de l'apprentissage. Il importe de prendre en compte les apprentissages invisibles, ceux qui accompagnent les différentes activités de la vie de chacun. » (Brougère & Bézille, 2007 : 45)

Bibliographie

- ABELES (M.), 2008, *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Éditions Payot et Rivages.
- ADAMI (H.), 2009, *La formation linguistique des migrants*, Paris, CLE International.
- BANQUE MONDIALE, 2012, *World development Report, Gender Equality and Development*, Washington DC, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- BENSA (A.) & FASSIN (D.) (dir.), 2008, *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte.
- BEZILLE (H.), 2008, « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation "tout au long de la vie" », in L. Colin et J. L. Le Grand (éds), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, pp. 23-38.
- BROUGÈRE (G.) & BEZILLE (H.), 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n° 158, Janvier-février-mars, pp. 117-160.
- BUTLER (J.), 2005, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, C. Kraus trad., (1990, *Gender Trouble, Feminism and the Politics of Subversion*), Paris, La Découverte.
- BUTLER (J.), 2012, *Défaire le genre*, M. Cervulle trad., Paris, Éditions Amsterdam (2004, *Undoing Gender*, London, Routledge).
- CATANI (M.), 1970, *Médiation dans/pour la liberté. Essai d'alphabétisation*, Pierrelaye, Éditions Sciences et Service.
- CATANI (M.) & MAZÉ (S.), 1982, *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*, Paris, Librairie des Méridiens.
- CERTEAU DE (M.) (1^{re} éd. 1980), *L'invention du quotidien, 1- Arts de faire*, Éditions de L. Giard, Paris, Gallimard, « Folio Essais », (1990, pagination : tirage 2007).
- COLIN (L.) & LE GRAND (J.-L.) (dir.), 2008, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.
- DERRIDA (J.), 1967, *L'écriture et la différence*, Paris, Le Seuil.
- DERRIDA (J.), 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.
- DESMARAIS (D.), 2008, « L'alphabétisation, un défi pour l'intervention sociale du XXI^e siècle », in *Problèmes sociaux, théories et méthodologies*, tome III, Québec, Presses Universitaires du Québec (PUQ), pp. 319-324.
- FASSIN (D.), 2012, « Trouble-genre », préface à l'édition française, in J. Butler, *Défaire le genre*, M. Cervulle trad., Paris, Éditions Amsterdam (2004, *Undoing Gender*, London, Routledge), pp. 13-14.
- FOUCAULT (M.), 1969 (rééd. 1992), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

- FRAENKEL (B.), 2007, « Actes d'écriture : quand écrire c'est faire », *Langage et société*, vol. 3-4, n° 121-122, pp. 101-112.
- FRAENKEL (B.) & MBODJ (A.), 2010, « Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit, Langage et société*, n° 133, pp. 7-24.
- FREIRE (P.), 2006, *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, J. C. Regnier trad. (*Pedagogia de autonomia, saberes necesarios a practica educativa*), Paris, Érès.
- GLISSANT (E.), 1990 (éd. de 1994), *Poétique de la relation*, Paris, Gallimard.
- GOFFMAN (E.), 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1- la présentation de soi*, A. Accardo trad., (1^{ère} éd., 1959, *The presentation of Self in Everyday Life*), Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC (A.) & RACHEDI (L.) (dir.), 2009, *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris, L'Harmattan.
- GONZALEZ MONTEAGUDO (J.) (dir.), 2011, *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*, Paris, L'Harmattan.
- HAUTECŒUR (J.-P.), 2006, « Construction, ruptures, errances. Une biographie d'ALPHA (1978-2000) », in R. Belisle et S. Bourdon (éds), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Saint Nicolas, PUL, pp. 84-111.
- HIRATA (H.), LABORIE (F.), LE DOARÉ (H.) & SENOTIER (D.) (dir.), 2004, *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF.
- KALMAN (J.), 2006, *À la découverte de l'alphabétisation : voies d'accès vers la culture de l'écrit pour un groupe de femmes vivant au Mexique*, Hambourg, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de Mexico, Unesco.
- KRISTOF (A.), 2004, *L'analphabète. Récit autobiographique*, Genève, Carouge, Zoé Éd.
- LECLERCQ (V.), 2007, « Note de synthèse. La formation de base : public, dispositifs pratiques », *Savoirs*, n° 14, pp. 11-59.
- LEENER DE (P.), 2009, « L'expérience du migrant : l'apprentissage comme rupture subjective », in G. Brougère et A. L. Ulmann (éds), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 55-65.
- LE GRAND (J.-L.) & PINEAU (G.), 1993, *Les histoires de vie*, Paris, « Que sais-je ? », PUF.
- LE GRAND (J.-L.) 2000, « Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels », *Revue internationale de psychosociologie*, volume VI, n° 14, pp. 29-46.
- LEROY (D.), 2006, *Rapports à l'écrit d'apprenants en alphabétisation, dans un centre social à Paris 19^e*, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation, St-Denis, Université Paris VIII.

- LEROY (D.), 2008, *Rapports à l'écrit d'une apprenante en alphabétisation à Paris. Images d'une identité en mouvement*, Mémoire de master 2, Sciences de l'éducation et formation, St-Denis, Université Paris VIII.
- LEROY (D.) & FASSEUR (N.), 2010, « Ni vistas, ni conocidas, historias de vida en la educación popular. Narración y política », *Cuestiones Pedagógicas*, n° 20, 2009/2010, pp. 117-142.
- LEROY (D.), 2012, « Fouiller dans le sac des dames. Une ethnographie des écrits disqualifiés », in *Actes du Congrès de l'AFEA : « Connaissances no limit(e)s ? »*, Paris, EHESS (en ligne : <http://afea2011.sciencesconf.org/8755>).
- MERCKLING (O.), 2011, *Femmes de l'immigration dans le travail précaire*, Paris, L'Harmattan.
- NOIREAUD (M.-C.), 2007, *La question du sujet en situation interculturelle de formation : le cas de femmes pondichériennes*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris XIII.
- RICHMOND (M.), ROBINSON (C.) & SACHS-ISRAEL (M.) (dirs), 2008, *The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations, Literacy Decade 2003-2012*, Paris, Unesco.
- RICEUR (P.), 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- RIPOLL (P.), 2011, *Saint-Denis, Théâtres intermédiaires I ; Prendre langue avec la vôtre, Lettres aux acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- ROBINSON-PANT (A.), 2003, *Pourquoi manger des concombres verts juste avant de mourir ? Étude de la relation entre l'alphabétisation des femmes et le développement. La perspective du Népal*, Paris, Unesco.
- ROGERS (A.), 2007, « Women, Literacy and Citizenship: a critique », *International Review of Education*, vol. 53, n° 2, pp. 159-181.
- RYGIEL (P.) & LILLO (N.) (dirs.), 2006, *Rapports sociaux de sexe et immigration. Mondes atlantiques XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Publibook.
- UNESCO, 2006, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Éducation pour tous, l'alphabétisation un enjeu vital*, Paris.
- UNESCO, 2009, *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : la mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*, Montréal.
- UNESCO, 2012, *Alphabétisme des adultes et des jeunes*, Bulletin d'information de l'ISU (<http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs20-literacy-day-2012-fr-v5.pdf>).
- VEYNE (P.), 1983, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*, Paris, Le Seuil.